

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

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ВАН ЦЗИСІ**

**УДК 378.016:785.1**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО  
КЕРІВНИЦТВА ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМ АНСАМБЛЕМ У  
СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МУЗИЧНИХ ЗАКЛАДАХ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта /Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

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

**Науковий керівник: Щолокова Ольга Пилипівна**  
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2022

## АНОТАЦІЯ

*Ван Цзисі.* Методика підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах. –

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта /Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

### Зміст анотації

Дисертаційне дослідження присвячене висвітленню методики підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах.

У даній роботі здійснено аналіз історичного розвитку духової музично-інструментальної гри в ансамблевій практиці від найдавніших часів до сьогодення, а також методичні засади роботи з ансамблями духових інструментів у різні періоди. Опираючись на історичні джерела, у роботі висвітлено особливості та специфіку розвитку й удосконалення духових інструментів на території України в античні часи, період Київської Русі, в умовах прийняття християнства, описано роль музичної освіти в братських школах, згодом у Києво-Могилянській академії, зосереджено увагу на умовах розвитку сольної та ансамблевої гри на духових інструментах у панському маєтку, який був осередком концертної духової музики XVIII століття.

У дисертаційному дослідженні розкрито й особливість музичних цехів – корпоративних організацій музик-професіоналів (XVI – XIX століття).

Інструментальне музикування в католицькій церкві у XVIII – XIX століттях сприяло розвитку і збагаченню стильової палітри в інших жанрах тогочасної музичної творчості.

Крім того, у роботі розглядається специфіка духової гри у період Гетьманської держави, яка довгий час була центром політичного,

економічного та культурного осередку. А Генеральна військова козацька музика була складовою цивільного й військового життя Лівобережної України. Після знищення Запорозької Січі Катериною II багато козацьких музик було переведено у збройні корпуси Лівобережжя, а на Правобережжі вони змушені були служити у польських королів і магнатів.

Друга половина XIX століття характеризувалася демократизацією, що сприяло розвитку української духової музики, вдосконаленню духових інструментів, творчості нових композиторів. Отож з'явилася необхідність створення спеціалізованих музичних навчальних закладів. Так, 1859 році в Перербурзі утворилося музичне товариство – РМТ, у Москві з'являється відділення ІРМТ (1860 р.), у Києві (1863 р.) та інших містах. Поява відділень ІРМТ сприяла пошвавленню концертного життя серед простого населення, відкриттю музичних класів (або шкіл), а згодом – училищ.

Кінець XIX – початок XX століття ознаменували посилення діяльності українських музично-хорових та просвітницьких товариств у Галичині (Просвіта, Рідна школа, Руська бесіда, Боян). Значне місце в розвитку музичної культури (зокрема ансамблевого виконавства) в західних областях України посідає Львівська консерваторія, відкрита у 1851 році, а з 1903 року під патронатом М. Лисенка було засновано Вищий музичний інститут.

З удосконаленням духових інструментів змінювались їх типові склади. Значні зміни у реорганізації духових оркестрів належать М. Римському-Корсакову (70-і роки XIX ст.), котрий запропонував інструментальний склад духового оркестру з трьох груп: дерев'яних духових, мідних духових і ударних, а кількість виконавців варіювати залежно від вимог музичного мистецтва і професійного виконання.

У дисертації охарактеризовано специфіку підготовки студентів, майбутніх учителів музики, у ВНЗ в історичному ракурсі. Для підготовки студентів вищих навчальних закладів необхідно було врахувати специфіку фахової діяльності артиста й диригента ансамблевого. Колективу. Досвід практичної

підготовки таких фахівців знайшов своє відображення у навчальних програмах з дисциплін оркестрового циклу, а також у науково-педагогічній і навчально-методичній літературі. Усталення вітчизняного оркестрово-ансамблевого навчання студентів відбулося впродовж минулого століття, починаючи з 1920-х років, коли реорганізація музичних навчальних закладів сприяла появі нових факультетів й відділень у консерваторіях.

У дисертаційному дослідженні особлива увага відводиться питанню готовності студента до керування інструментальним ансамблем, що розглядається у трьох аспектах – психологічному, соціологічному і педагогічному. Також виокремлено такі напрямки майбутньої професійної діяльності: методичний, психолого-педагогічний, музичний, діагностико-прогностичний.

Важливою умовою активізації творчого процесу та підтримання піднесеної атмосфери в колективі є добре сплановані та змістовно проведені репетиції, методично правильно дібраний навчальний репертуар, який впливає на формування світогляду виконавців, сприяє розширенню їхнього життєвого досвіду завдяки осмисленню музичних творів, їхній ідейній спрямованості.

Окремо висвітлено специфіку діяльності позашкільної освіти, головним напрямком якої є забезпечення процесу інтеграції як цілеспрямованого педагогічного впливу, так і впливу середовища на особистість, а також стимулювання розвитку суб'єктної позиції дитини у цьому процесі, регулювання оптимальних взаємин у системі «особистість – сім'я – школа – суспільство». Крім того, це виховні заклади, де проходить дозвілля дітей залежно від їхніх здібностей та обдарувань, відбувається становлення вмінь, набуття знань, з'являється мотивація до творчої активності.

У сфері мистецтва спеціалізовані позашкільні заклади покликані забезпечити умови для креативного, розумового та духовного розвитку дітей і учнівської молоді в процесі знайомства з художньо-творчою діяльністю.

У дисертаційному дослідженні доводиться думка, що підвищення ефективності ансамблево-виконавської підготовки відбувається за умов переорієнтування на активно-творче відношення учнів до виконавської діяльності шляхом розвитку інтерпретаційного мислення та розкріпачення творчих можливостей у процесі її здійснення. Це стає можливим завдяки поглибленню духовно-творчих орієнтацій пізнання.

У роботі представлено методичну модель підготовки майбутніх керівників ансамблевого колективу в процесі фахового навчання, яка базується на системі взаємопов'язаних модульно-рейтингових блоків, а саме: когнітивного; компетентнісного; прогностичного.

Основними принципами підготовки майбутніх учителів музики до керування ансамблем у процесі фахового навчання було визначено:

- принцип активності, який реалізується у творчій ідентичності особистості;
- принцип професійної спрямованості діяльності на ефективну практичну діяльність;
- принцип спрямованої дії професійного мистецького досвіду для досягнення поставлених цілей.

Активне ставлення до мети, завдань і процесу керування ансамблевим колективом загалом характеризує студента-музиканта з огляду на його успішність чи невдачі у набутті фахового досвіду. Проте недостатньо високий рівень розвитку фахових здібностей може нівелюватися завдяки добре змотивованій діяльності майбутнього вчителя і керівника ансамблю. Тому надзвичайно важливою є фахова мотивація в керівницькій діяльності інструментальним ансамблем.

Процес усвідомлення майбутнім учителем музики самого себе як професіонала базується на самопізнанні і здійснюється шляхом самоконтролю, самодіагностики, осмислення труднощів та рефлексії.

У дисертаційному дослідженні педагогічні умови розглядаються як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організованих і матеріалізованих можливостей його існування, що забезпечує успішне вирішення поставлених завдань, внутрішні параметри умов, які визначаються цілеспрямованістю, доцільністю відбору, конструюванням і застосуванням змісту, прийомів, а також організованих форм навчання для ефективного досягнення мети.

Тому в роботі виокремлено наступні педагогічні умови: мотивація до самопізнання та самовдосконалення, постійне прагнення до професійного самоствердження; діалогізація навчально-виховного процесу; спрямування студентів до активної самопізнавальної діяльності на основі індивідуалізації музично-теоретичної та психолого-педагогічної підготовки.

Система підготовки майбутнього вчителя музики, керівника інструментального ансамблю, спрямовується на набуття сукупності музично-теоретичних та психолого-педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних студенту для продуктивної, високоякісної музичної діяльності та цілеспрямованого розвитку його музично-творчих можливостей.

Усталене в педагогічній та музикознавчій науці розуміння сутності та структури професійної підготовки майбутнього керівника інструментального ансамблю духових інструментів дало змогу визначити основні структурні компоненти: пізнавально-комунікативний, мотиваційно-цільовий, індивідуально-творчий та аналітико-результативний.

*Пізнавально-комунікативний компонент* передбачає набуття різносторонніх мистецьких знань і диригентсько-виконавських умінь, які реалізуються у професійній виконавсько-диригентській діяльності. Він є показником змістового наповнення музично-освітнього процесу, висвітлює рівень опанування історико-теоретичними знаннями та розуміння музикознавчих категорій. Даний компонент засвідчує можливість реалізації набутих вмінь у роботі з інструментальним ансамблем духових інструментів.

Його критерієм визначено міру здатності керівника ансамблю до оперування сформованими знаннями під час відтворення музичних творів та роботи з учасниками колективу за такими показниками: 1) здатність накопичувати музичні знання і виконавсько-диригентські уміння; 2) багатство та різносторонність музичного тезаурусу; 3) вміння добирати необхідні знання та практичні навички у роботі з ансамблевим колективом.

*Мотиваційно-цільовий компонент* у професійній освіті залежить від розуміння та надання студентами особистісного смислу майбутній професійній діяльності. Змістом мотиваційно-цільового компонента є загальні соціокультурні цінності музичного мистецтва, що вмотивовують суб'єктну позицію майбутніх вчителів музики до навчальної діяльності. Це дало підстави для визначення його критерію як міри особистісної потреби керівника інструментального ансамблю у музичній діяльності, котрий характеризується такими показниками: 1) бажання опанувати диригентсько-виконавське мистецтво; 2) здатність долати труднощі у процесі вивчення музичних творів; 3) вияв активності студентів під час репетиційної роботи, концертних виступів, співпраці з учасниками ансамблевого колективу.

*Індивідуально-творчий компонент* забезпечує готовність до формування диригентських та керівницьких умінь студента, сформованість інтерпретаційної діяльності у процесі роботи з ансамблевим колективом. Його характеристикою вважаємо такий критерій як ступінь вираження художнього втілення власної інтерпретації музичного твору через опору на наступні показники: 1) звернення до власного творчого досвіду у виконавсько-диригентській діяльності; 2) сформованість диригентських умінь у процесі керування ансамблем; 3) прояв самостійності й самобутності у вивченні музичного матеріалу.

*Аналітико-результативний компонент* є завершальним у системі професійної підготовки студентів мистецьких закладів до роботи з ансамблем. Слід зауважити, що він є обов'язковим при завершенні кожного

етапу підготовки студентів, адже за відповідними критеріями замірюється рівень знань та умінь. Аналітико-результативний компонент характеризувався таким критерієм, як ступінь сформованості конкретних знань, умінь і навичок на певному етапі підготовки до керування ансамблевим колективом та визначався такими показниками: 1) здійснення контролю та оцінки рівня сформованості підготовки майбутнього керівника до керівництва інструментально-ансамблевим колективом; 2) відстеження ефективності навчально-виховного процесу, який характеризується змінами в рівні сформованості підготовки майбутнього керівника інструментально-ансамблевим колективом; 3) аналіз результатів та корекція педагогічних задач.

У дисертації особливу увагу відведено музично-педагогічній діагностиці формування майбутнього керівника ансамблевого колективу в мистецьких закладах освіти, яка становить єдину функціональну систему, що включає три складові частини: методологічну, семіологічну та діагностичну логіку.

Дослідно-експериментальна робота складалася з двох послідовних етапів: констатувального та формувального, які проводилися в умовах вищих навчальних закладів освіти відповідно до поставленої мети та завдань дисертаційного дослідження.

Для з'ясування стану сформованості майбутнього керівника ансамблевого колективу впродовж 2018 – 2019 років був проведений констатувальний експеримент, який спрямовувався на вирішення наступних завдань: проаналізувати нормативні документи та перелік програм, згідно з якими здійснюється навчання у мистецьких навчальних закладах, з'ясувати програмний мінімум знань, умінь та навичок з музично-теоретичних та виконавських дисциплін студентів; здійснити діагностування стану сформованості майбутнього керівника ансамблевим колективом на різних етапах навчання, з'ясувати його ставлення до музично-виконавської діяльності та зафіксувати отримані результати на контрольних прослуховуваннях з ансамблем духових інструментів; у результаті отриманих даних педагогічного спостереження та відповідно до визначених



критеріїв і їх діагностичних показників визначити рівні сформованості підготовки майбутнього керівника ансамблевого колективу.

Результати всіх діагностичних зрізів та запропоновані у дисертаційному дослідженні критерії та їх показники сприяли виокремленню чотирьох рівнів музично-виконавської підготовки майбутніх керівників інструментально-ансамблевим колективом: низького, середнього, достатнього, високого.

Для визначення ефективності запропонованої методики сформованості підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва ансамблево-інструментальним колективом у спеціалізованих музичних закладах було проведено формувальний етап дослідження, метою якого була постановка та вирішення наступних завдань: під час проведення діагностичних зрізів простежити за динамікою формування у майбутнього вчителя музики компонентів ансамблево-виконавської підготовки; на основі отриманих даних у процесі дослідницької роботи провести порівняльний аналіз кількісних та якісних показників; у результаті використання статистичних методів обробки інформації з'ясувати дієвість запропонованої методики.

Отримані в процесі аналізу показники дозволили виявити значні відмінності у рівнях ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах контрольної та експериментальної груп та підтвердили, що розроблена методична модель удосконалення ансамблево-інструментальної підготовки становить цілісну організаційно-методичну систему та є оптимальною для підвищення ефективності художньо-творчого розвитку майбутніх учителів музики, що доводить доцільність її застосування в системі вищої мистецької освіти.

**Ключові слова:** ансамбль, керівник інструментального ансамблю, майбутній учитель музики, спеціалізовані музичні заклади.

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ**

### **Статті у наукових фахових виданнях**

1. Ван Цзисі. Ретроспективний аналіз розвитку духового інструментального виконавства в Україні / Ван Цзісі // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Вип. 22 (27), ч. 2. – С. 110 – 115.
2. Ван Цзисі. Структурні аспекти формування здібностей майбутнього керівника інструментального ансамблю / Ван Цзісі // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – Вип. 24 (29). – С. 101 – 105.
3. Ван Цзисі. Методичні аспекти функціонування дихальної системи музиканта-духовика під час гри на духових інструментах / Цзісі Ван // Нова педагогічна думка: наук.-метод. журнал. – № 4(96). – Рівне : РОІППО, 2018. – С. 142 – 144.
4. Ван Цзисі. Методологічні концепції музично-виконавської діяльності керівника духового ансамблевого колективу в закладі спеціалізованої позашкільної освіти / Цзісі Ван // Нова педагогічна думка: наук.-метод. журнал . – № 1(97). – Рівне : РОІППО, 2019. – С. 155 – 158.
5. Ван Цзисі. Особливості музично-виконавської діяльності майбутнього керівника інструментального ансамблю в спеціалізованих музичних закладах

/ Цзисі Ван // Педагогічна освіта : теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]. – Вип. 26 (1-2019). – Ч. 2. – Кам'янець-Подільський, 2019. – С. 39 – 43.

### **Статті в іноземному науковому фаховому виданні**

6. Wang Zixi. Specificiti in Music-Pedagogical Training Future Music Teacher's toConducting Woodwing Ensemble // Intellectual Archive. – vol. 8, nam. 4. – Toronto, October- December 2019. s. 358-367.

### **Матеріали науково-практичних конференцій**

7. Ван Цзисі. Педагогічні умови професійної підготовки керівника сучасного ансамблевого колективу / Цзісі Ван // матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / [редкол. Л. Кондрацька, Б. Водяний, М. Мушинська ]. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2018. – 132 с.

8. Ван Цзисі. Формування основних педагогічних принципів підготовки майбутніх учителів музики до керування інструментальним ансамблем / Цзісі Ван // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези IV Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених та студентів. – Т. 1. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2018. – 139 с.

9. Ван Цзисі. Методичні концепції функціонування дихальної системи музиканта-духовика / Цзісі Ван // Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя. Збірник наукових праць. Випуск 11 / Упорядник С. Д. Цюлюпа. – Рівне : Волинські обереги, 2019. – 164 с.

## SUMMARY

**Wang Zixi.** Methodology of training a future music teacher to leading an instrumental ensemble in specialized musical establishments. – Qualifying research published in manuscript form.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences (Philosophy Doctor) on a speciality 13.00.02 “Theory and methodology of music teaching”. – M. P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv 20..

### **Annotation content**

Dissertational investigation deals with methods of training a future music teacher to leading instrumental ensemble in specialized musical establishments.

The research analyzes historical development wind music instrumental playing in an ensemble practice from ancient times to nowadays and also contains methodological basis of work with wind instruments ensembles at different periods . Taking into consideration historical sources we have shown peculiarities and specific nature of development and evolution improvement of wind instrument on the Ukrainian territory in antiquity ancient times, Kyiv Rus period, after accepting Christianity, the role of musical education in brotherhood schools and later in Kyiv Mohyla Academy is depicted, special attention is paid to development of solo and ensemble playing the wind instruments in a mansion which because a centre of concerts wind music in the 18 century.

The peculiarity of musical workshops-corporative professional musicians organizations (XVI – XIX centuries) is also depicted in the research.

Instrumental playing in a catholic church in XVIII – XIX centuries favoured development and enrichment of style palette in other genres of music art of that time.

The specific nature of wind playing during Hetman state which has been a centre of political, economic and cultural life for a long time is also regarded in the research. General military Cossack music was an integral part of civil and military life in a Left-bank Ukraine. After Zaporizhian Sich was destroyed by Catherine II a

lot of Cossacks musicians joined armed forces of Left-bank territory, on the Right-bank territories they were forced to serve Polish kings and nobles.

The second half of the XIX century was one of the most important period in the development of Ukrainian music and wind music in particular owing to music life democratization, wind instrument improvement, concert life agitation and professional composers appearance. This explains the necessity of creating specialized music educational establishments.

In 1859 a musical community RMC was founded in Petersburg and in 1873 Emperer's Russian community. Later a department of IRMC appeared in Kyiv (1863) and then in other towns. The department of IRMC were aimed at organization of concert life for the population. But the educational activity demanded professional staff so each department first opened music classes (schools) and later colleges.

In the second half of the XIX century loginning of the XX century Ukrainian musical choir and educational communities (Prosvita, Ridna shkola, Ruska beside, Boyan) were active in Galitsia.

Lviv conservatory takes an important place in the music culture development (ensemble performance in particular) in the western regions of Ukraine. It was opened in 1851 and since 1903 Higher musical institute was formed under the patronship of M. Lysenko.

Alongside with wind instruments development their typical compositions also changed. Great changes in wind orchestra reorganization belong to M. Rymsky-Korsakov (70s of XIX century) who proposed three groups as instrumental composition of a wind orchestra: wooden wind instruments, copper wind instruments and percussion instruments, while a number of performers was defined according to musical art and professional performance requirements.

A specific way of students, future music teachers training in a higher educational establishment is a historical discourse. To train higher educational establishment students is necessary to take into account the peculiarities of their

future activity as artists and conductors. Practical training experience of such specialists is reflected in teaching programs of orchestra cycle subjects and also in scientific pedagogical and methodical literature. The system of orchestra ensemble training students in our higher schools was being formed during previous century, beginning from 1920s with the reorganization of music educational establishment and new faculties and departments added to the structures of conservatoires.

A special attention is paid to the students preparation to lead an instrumental ensemble in three aspects – psychological, sociological and pedagogical. The directions of future professional activity: methodical, psycho-pedagogical, musical, diagnose-prognostical are also defined.

The structure of special abilities of a conductor, a leader of instrumental ensemble such as: organizational, pedagogical, communicative abilities, constructive abilities, creative research abilities is defined and analyzed in the dissertation.

An important condition of creative process activation and maintenance of lofty atmosphere are well planned and appropriately held rehearsals, methodically correctly selected educational repertoire which influenced formation of performers outlook, favours broadening of their vital experience owing to thinking over musical compositions, their orientation to certain ideals.

The peculiarity of out-of-school educational activity whose main direction is ensurance of integrate process as well as a purposeful pedagogical influence and environmental influence on a personality and also stimulation of subjective child's position development in the process regulation of optimal relations in the system «personality – family – school – society». Besides these are education establishments where meaningful leisure is organized according to the abilities and skills of every student, knowledge is acquired skills are formed in accordance with interests, all kinds of development (intellectual, spiritual and physical) are ensured as well as preparation to active professional and civil activity.

In the sphere of art specialized out-of-school establishments create conditions for creative, intellectual and spiritual development, joining them to creative activity.

An instrumental ensemble brings up the participants, themselves with the means of art, gives them wide possibilities for creative plans realization. Performance of musical compositions for audience is the content of ensemble activity. Ensemble playing in an out-of-school activity is, firstly of all, the result of the lasting and purposeful educational and creative work, which includes comprehensive musical development and participants artistic education, formation of individual playing technics and skills of collective performance, getting idea essence of musical compositions and means of musical expression, raising of performing level of each musician in particular and an ensemble on the whole.

In the dissertation the idea is proved that effectiveness raising of ensemble forming preparation is achieved on condition of reorientation to activity creative attitude to performing activity through the development of interpretational thinking and releasing of creative opportunities while its realization. It's made possible owing to deepening spiritual-creative orientations of cognition.

A methodical model of ensemble leaders training in the process of professional studies is presented in the research. The model is based on the system of mutually connected module-rating blocks namely: cognitive, competence, prognostic.

The main principles in the future music teachers training to lead an ensemble in the process of professional studies were defined:

- the principle of activity, which is realized in the creative identity of the individual ;
- the principle of transformation of professional activity into effective activity ( based on a praxeological approach);
- the principle of directed action of professional artistic experience to achieve the goals.

Active attitude to the aim, tasks and the process of leading an ensemble in general defines the success of a music student in learning professional subjects. A high positive motivation can compensate not high enough level of professional abilities development or gaps in necessary competences of a future music teacher. That's why it's important to form a professional motivation in leading an instrumental ensemble.

The process of realizing a future music teacher as a professional is based on self-cognition and realized through self-control, self-diagnostics, realization of difficulties and reflexion.

In the dissertation work pedagogical conditions are regarded as a complex of objective possibilities of its existence, that ensure successful solutions of the given tasks, the conditional parameters are defined purposeful, reasonable selection constructing and usage of content, means as well as organized forms of teaching to achieve the aim effectively.

These the following pedagogical conditions are mapped out in the work: motivation to self-cognition and self-improvement, constant aspiration to professional self-assertion, dialogization of educational process, directing students to active self-cognitive activity of the basis of music theoretical individualization and psycho-pedagogical training.

The system of a future music teacher, a leader of instrumental ensemble training is directed at requiring complex of music-theoretical and psycho-pedagogical knowledge practical skills and abilities that students need for productive high-quality musical activity and purposeful development of his music creative abilities.

Stated in pedagogical and music studies science idea of essence and structure of a future wind instrumental ensemble leader training enables to define basic structural components: cognitive-communicative, motivational purposeful, individual-creative and analitical-resultative.

Cognitive-communicative component includes acquiring integrative artistic knowledge and conductive performing abilities necessary for high-quality musical



pieces performance. It reflects contentful fulfillment of music-educational process, level of acquiring historical and theoretical knowledge and musical motivation as well as the ability to realize them in the work of a pipe instrumental ensemble. Its criteria is an ensemble leader ability to operate acquired knowledge during performing musical pieces and work with participants of an ensemble according to such markers: 1) ability to accumulate musical knowledge and performing conductive skills; 2) formation of musical thesaurus; 3) ability to choose knowledge and skills necessary for ensemble performance.

Motivational-purposeful component in professional education depends on understanding and giving students personal points of professional activity. Thus the content of the component are general social-cultural values of musical art which motivate subjective position of future music teacher to educational activity. Its criteria is the measure of an instrumental ensemble leaders need in musical activity, characterized by: 1) a wish to master musical art; 2) an ability to cope with difficulties in the process of learning pieces of music; 3) students activeness manifestation during rehearsal work, concert performances, cooperation with ensemble participants.

Individual-creative component ensures readiness to formation of performing skills a need to personal interpretational activity. It is characterized by such criterium as the level of artistic implementation of a personal music piece interpretation estimated by: 1) usage of personal creative experience in performing activity; 2) formation of performing skills in the process of learning to play wind instruments; 3) independence and authenticity manifestation in learning musical material.

Analytical-resultative component is final in the system of professional training of artistic establishments students to lead an ensemble. It is obligatory while completing each stage of students' training as according to corresponding criteria the level of knowledge and skills is measured. Thus the result is knowledge, means of activity skills, outlook values, where each subject has got its peculiarities and is

a specific part in a general education training.

Analytical-resultative component is characterized by such a criterium as the level of knowledge and skills formation at a definite stage of training to lead an ensemble and is defined by: 1) realization of control and assessment of formation level of a future leader to lead an ensemble; 2) monitoring of educational process effectiveness characterized by changes in formation level of future music ensemble leader training; 3) analysis of results and pedagogical tasks, correction.

A special attention in the dissertation is paid to musical pedagogical diagnostics of a future ensemble leader training in art educational establishments which is a single functional system comprising three parts: methodological, semiological and diagnostic logic.

Experimental work consisted of two consequential stages: summative and formative which were held in higher educational establishments according to a set goal and tasks of the dissertation.

To find out a future ensemble leader formation level throughout 2018 – 2019 a summative experiment was carried out which was aimed at the following solutions: normative documents analysis and a list of programs according to which education in art educational establishments is carried out, finding out a program knowledge skills and abilities minimum in musical-theoretical and performing disciplines, carry out diagnostics of a future ensemble leader formation at different stages of studies, find out his attitude to performing music activity and fix the results at test audition together with a wind instrumental ensemble, the data of pedagogical monitoring and according to defined criteria and their diagnostical markers to define the formation levels of a future ensemble leader training.

Regarding all the results of diagnostic cross-sections and taking into consideration criteria and their markers four levels of a future instrumental ensemble leaders music-performance training were defined: low, middle, sufficient, high.

To find out the effectiveness of the given methodology of a future music teacher to lead an instrumental ensemble training formation stage of investigation was carried out with the purpose of setting and solving the following tasks: during the cross-section diagnostics to monitor the dynamics of ensemble performance training; on the basis of the data obtained to carry out a comparative analysis of quantity and quality indicators; while using the statistical methods of information processing to find out the effectiveness of the given methodology.

The indicators got in the process of analysis have shown considerable differences in the levels of ensemble instrumental training of future music teacher to lead an instrumental ensemble in specialized educational establishments between control and experimental groups and stated that the given methodical model of ensemble instrumental training improvement is an integral organizational-methodical system and proves to be optimal for raising the effectiveness of future music teachers artistic-creative development. It's quite appropriate to use it in the system of higher artistic education.

**Key words:** ensemble, leader of instrumental ensemble, future music teacher, specialized musical establishments .

## ЗМІСТ

<b>Анотація</b> .....	2
<b>Вступ</b> .....	19
<b>РОЗДІЛ I. Теоретико-методичні основи формування специфіки роботи з ансамблями духових музичних інструментів</b> .....	26
1.1.Історичний аспект розвитку духової музично-інструментальної гри в ансамблевій практиці .....	26
1.2.Специфіка музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з інструментальним ансамблем духових інструментів.....	57
Висновки до першого розділу .....	90
Список використаних джерел до першого розділу.....	93

<b>РОЗДІЛ II. Методичні основи формування музично-виконавської діяльності майбутнього керівника інструментального ансамблю.....</b>	<b>103</b>
2.1. Особливості музично-виконавської діяльності майбутнього керівника інструментального ансамблю в спеціалізованих музичних закладах..	103
2.2. Алгоритмічна характеристика блоків методичної моделі підготовки майбутнього керівника інструментально-ансамблевого колективу в процесі фахового навчання.....	125
Висновки до другого розділу .....	144
Список використаних джерел до другого розділу.....	146
<b>РОЗДІЛ III. Шляхи удосконалення підготовки майбутнього керівника ансамблевого колективу в навчально-виховному процесі .....</b>	<b>154</b>
3.1. Діагностика сучасного стану сформованості підготовки майбутнього керівника ансамблевого колективу.....	154
<b>3.2. Експериментальна перевірка методики підготовки майбутнього керівника ансамблевого колективу в мистецьких закладах .....</b>	<b>188</b>
<b>Висновки до третього розділу .....</b>	<b>210</b>
<b>Список використаних джерел до третього розділу .....</b>	<b>214</b>
<b>Загальні висновки .....</b>	<b>221</b>
<b>Додатки.....</b>	<b>227</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Розвиток суспільства в нових економічних умовах зумовив низку проблем у вихованні всебічно розвиненої особистості. Тому перед педагогічною наукою постає завдання, пов'язане з розв'язанням проблеми формування естетичної та художньої культури молоді, розвитку її творчого потенціалу.

Одним із дієвих засобів виховного впливу на молоде покоління є музичне мистецтво, яке послідовно й всебічно формує естетичні смаки та цінності особистості, а безпосередня участь молоді людини в різних колективах, зокрема інструментальному ансамблі, допомагає залучити її до художньо-емоційного світу музичної культури, впливає на її внутрішній

духовний ідеал. Тому значна роль у цьому контексті відводиться керівнику ансамблевого колективу, адже саме він є самостійним організатором навчально-виховного процесу, виконуючи при цьому функції диригента й педагога.

За останні роки з'явилося чимало теоретичних досліджень у музичній галузі, які ґрунтуються на філософсько-методологічних вченнях (А. Козир, Ю. Афанасьєв, О. Рудницька, Г. Падалка, І. Зязюн, Г. Щербакова, О. Щербініна О. Щолокова). Процес прогресивного і динамічного розвитку сучасних музично-педагогічних теорій висвітлювався у працях багатьох українських та закордонних авторів: В. Апатський, О. Алексєєв, Р. Вовк, Л. Баренбойм, Н. Гуральник, Н. Кашкадамова, О. Михайличенко, С. Уланова, С. Левін, О. Ростовський. Психологічний аспект формування музично-слухових уявлень відображено у наукових доробках Н. Волкова, Л. Бочкарьова, Г. Тарасова, В. Петрушина, Ю. Цигареллі, М. Старчеус, Б. Теплова. Теоретико-методичні основи специфіки музично-виконавської діяльності, роботи з ансамблевими інструментальними колективами досліджували провідні музиканти і педагоги: В. Апатський, В. Алтухов, В. Блажевич, Р. Вовк, В. Богданов, Ю. Василевич, В. Громченко, А. Гладких, М. Давидов, А. Карп'як, Б. Диков, П. Круль, Ю. Рудчук, Н. Платонов, О. Палаженко, В. Скороходов, С. Розанов, Я. Сверлюк, М. Терлецький, С. Цюлюпа, Ю. Усов, А. Федотов. Історичні аспекти розвитку ансамблевої гри на території України висвітлені у працях В. Богданова, Л. Богданової, Ю. Рудчука, Я. Сверлюка, А. Апатського, П. Круля. Особливості багатогранної підготовки керівника ансамблевого колективу представлені у дослідженнях таких науковців, як: О. Ільченко, А. Каргін, Л. Кондрашова, В. Савін, В. Соловйов, В. Чабанний та ін.

Незважаючи на активні наукові дослідження у галузі музичного мистецтва, пов'язані зокрема із підготовкою майбутніх учителів музики та керівників інструментальних ансамблів, все ж таки перед мистецькими

зкладами висувається завдання підготовки студентів – майбутніх керівників інструментальних ансамблів – нової генерації, спроможних здійснювати поліфункціональну творчу діяльність.

Професійна підготовка диригента, керівника ансамблевого колективу, у вищих мистецьких закладах традиційно спрямована на виконання передусім навчально-виховних та творчих завдань. Адже склалася така традиція, згідно з якою керівник, який майстерно володіє технікою диригування та має належні музично-теоретичні знання, зуміє легко вирішувати творчі завдання з колективом. Проте практика доводить, що необхідно змінювати підхід до професійної підготовки майбутніх керівників ансамблевого колективу, акцентувати увагу на комплексному та багатокomпонентному навчанні студентів. Крім того, сучасне розмаїття масової музичної культури у професійній діяльності неодмінно вимагатиме підвищеної уваги до психолого-педагогічної підготовки та особистісних якостей спеціаліста.

Теоретико-методологічне дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах свідчить про необхідність кардинально нового підходу до розробки методики його формування, яке полягає у забезпеченні взаємозв'язку теорії та практики фахової підготовки студентів, майбутніх керівників ансамблевим колективом. Узагальнюючи методичний доробок з проблеми дослідження, можемо констатувати, що вивчення теоретичних засад не завжди впливає на практику безпосередньої роботи з ансамблем духових інструментів.

Актуальність вище окресленої проблеми та невирішені питання у галузі теоретико-методичної підготовки майбутніх керівників ансамблевих колективів у процесі становлення інтелектуального, інтегрованого та естетико-культурного спрямування у сфері освіти у вищих мистецьких закладах зумовили вибір теми дослідження «Методика підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у

спеціалізованих музичних закладах».

**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 дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова ( протокол № 12 від 27 червня 2017 року.).

**Мета дослідження** полягає у виявленні, систематизації, науково-практичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах.

**Об'єкт дослідження** – процес музично-теоретичної, виконавської, диригентської підготовки студентів, майбутніх учителів музики, до керівництва інструментальним ансамблем.

**Предмет дослідження** – теоретико-методичний зміст підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах.

Відповідно до поставленої мети дослідження було визначено наступні **завдання:**

- висвітлити історичний аспект та сучасні тенденції розвитку ансамблевого виконавства в Україні, проаналізувати нині чинну методику підготовки майбутнього вчителя музики, керівника ансамблю;
- розкрити сутність та компонентну структуру підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем, виявити особливості її реалізації у спеціалізованих музичних закладах;

- науково обґрунтувати методичну модель підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем;
- визначити критерії та рівні сформованості процесу підготовки майбутнього керівника інструментальним ансамблем та виявити її реальний стан під час фахової підготовки студентів;
- шляхом проведення дослідно-експериментальної роботи змоделювати методику підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах і практично перевірити її ефективність.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження** становлять наукові філософські та мистецько-культурні праці (Ю. Афанасьєв, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); дослідження з музичної психології і педагогіки (І. Бех, В. Бондар, С. Рубінштейн, В. Маляко, В. Петрушин, С. Степанов, Б. Теплов, Д. Ушаков); праці з історії музичної педагогіки, музикознавства, теорії музики (В. Богданов, Л. Богданова, Г. Григор'єва, Є. Назайкінський, Ю. Рудчук, Ю. Солопанова, 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, Н. Туравец, О. Щолокова, Д. Юник та ін.); методики навчання гри на духових музичних інструментах та керування інструментальним ансамблем (Ю. Василевич, Р. Дзвінка, М. Зейналов, В. Іванов, І. Мозговенко, В. Орлов, О. Палаженко, Н. Платонов, А. Рівчун, Я. Сверлюк, А. Седрадян, Ф. Шоллар та ін.); наукові дослідження з теорії та методики музично-інструментального навчання (В. Апатський, О. Алексєєв, Н. Волков, М. Давидов, Г. Нейгауз та ін.).

**Методи дослідження.** Для реалізації поставлених завдань використовувалися методи теоретичного та експериментально-емпіричного рівнів.

*Теоретичні* ґрунтувалися на основі аналізу філософської, психофізіологічної, навчально-методичної, історико-музикознавчої літератури,



вивченні та систематизації нормативних документів, дослідженні педагогічного досвіду тощо. Завдяки цим методам було розглянуто особливості становлення та розвитку ансамблевого виконавства на території України, обґрунтовано сутність та структуру підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах, визначено критерії та діагностичні показники сформованості підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем.

Серед *емпіричних* методів нами застосовувалися такі, як педагогічне спостереження, анкетування, бесіда, тестова робота, музично завдання креативного спрямування, метод експертних оцінок, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) для перевірки ефективності підготовки майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах.

Завдяки *статистичним* методам, а саме кількісному та якісному аналізу результатів дослідження і певним математичним обчисленням, можливою стала діагностика рівнів підготовки майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах.

#### **Наукова новизна дослідження:**

- вперше розроблено й апробовано методику підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах;
- визначено принципи і педагогічні умови ефективної підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем;
- визначено зміст та компонентну структуру підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах;

- розроблено критерії та показники підготовки майбутніх учителів музики до роботи з ансамблевим колективом;
- виявлено та схарактеризовано рівні сформованості підготовки майбутніх керівників ансамблів;
- подальшого розвитку набули засоби комплексної діагностики стану підготовки майбутніх учителів музики, керівників інструментального ансамблю, в закладах мистецької освіти.

**Практичне значення** отриманих результатів полягає у можливості використання в освітньому процесі вищих мистецьких навчальних закладів розробленої методики підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах. Основні теоретичні положення дослідження можуть бути використані як навчальний матеріал у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, результати дисертації можуть слугувати базою для написання підручників з музичної педагогіки, методичних рекомендацій.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення дисертації доповідались на Міжнародних науково-практичних конференціях: «Мистецтво у нелінійному просторі», Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 2018 р.); IV Міжнародній науково-практичній конференції молодих вчених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства», Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (м. Одеса, 2018 р.); XI Міжнародній науково-практичній конференції «Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя» (м. Рівне 5-7 квітня 2019 р.).

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету (довідка №42-89-12 від 29.11.2019 р.), Факультету мистецтв імені Анатолія

Авідяєвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова ( довідка № 149 від 05.10 2021 р.), **Херсонського** державного університету ( протокол № 1, від 07вересня 2020 р.).

**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 250 сторінок. Обсяг основного тексту – 226 сторінок. В роботі подано 14 таблиць , 7 рисунків.

## **Розділ I. Теоретико-методичні основи формування специфіки роботи з ансамблями духових музичних інструментів у позашкільній практиці**

### **1.1. Історичний аспект розвитку духової музично-інструментальної гри в ансамблевій практиці**

Українська історія духових музичних інструментів тісно пов'язана з історією народів, які населяли територію України. Численні пам'ятки стародавньої матеріальної культури, свідчення іноземних мандрівників і перших літописців, усна народна творчість дають підстави говорити про фіксацію чималого й своєрідного інструментарію, який включає й духові

музичні інструменти.

Українські духові інструменти, як і в інших народів світу, належать до часла найстародавніших. Одним з доказів їх раннього існування може бути ряд археологічних знахідок з періоду кам'яного віку – палеоліту. Так, у 50-х роках ХХ століття на березі Дністра (Чернівецька область) доктор археології О. Черниш знайшов дві кроманьйонські флейти, які за віком відповідають 18 і 12 тисячам років [23, с. 20].

Слід зазначити, що німецький вчений-інструментознавець К. Закс припустив таку послідовність виникнення основних видів духових інструментів: епоха палеоліту (приблизно 80000 – 130000 років тому) – флейта, труба, труба-раковина; епоха неоліту (приблизно 5000 – 2000 рр. до н .е.) – флейта з ігровими отворами, флейта Пана, поперечна флейта, поперечна труба, дудки з одинарним язичком, носова флейта, металева труба, дудки з подвійним язичком [23, с. 20].

«Знахідки «флейт», які утворюють звукоряд, свідчать про те, що кроманьйонець умів видобувати мелодію – цей основний виражальний засіб музики», – наголошує Бібіков [15, с. 31].

В. О. Богданов, Л. Д. Богданова детально описують духові інструменти Скіфії (флейти, авлоси, труби) та античних міст-держав Північного Причорномор'я (труба, авлос, сиринкс (тростник або флейта Пана), сальпінкс (пряма металева труба)). «Дійсно, інструменти супроводжували будь-яку подію громадського чи особистого плану: весілля, похорон – але й збір винограду, вознесіння молитв, здійснення культових заходів, але й повернення додому переможця змагань ...», – наголошує Р. Грубер [43, с. 320]. Античні держави на території Північного Причорномор'я існували майже тисячу років. Тисячолітня епоха античної цивілізації глибоко відбилася у житті й культурі наступних поколінь. Модифіковані під впливом римсько-візантійської музичної культури, у тому числі й духової, античні традиції через ранньосередньовічні міста, що виникли на місці деяких давніх

центрів, дійшли, певною мірою, і до Київської Русі [23, с. 63].

Про розквіт музичного мистецтва Київської Русі X та XI століть, зокрема інструментального, свідчить той факт, що слов'яни як професійні музиканти перебували на службі в інших державах, наприклад, у Візантії. У Київській Русі музика, як усюди в світі, використовувалася при княжому дворі у вигляді світського музикування, у ратній справі і у народному побуті.

Винятковим документом, який підтверджує важливу роль музики у побуті Київської Русі, є фреска Софійського собору, побудованого в XI столітті Ярославом Мудрим. Дослідники історії Стародавнього Києва назвали цю фреску «Скоморохи». На ній зображено поміст, де відбувається театралізована вистава, в якій беруть участь танцюристи, акробати і стародавній ансамбль, до складу якого входять виконавці на органі, духових, струнному й ударному інструментах [23, с. 63].

У літописах неодноразово згадується про широке побутування в Київській Русі військової музики. Відомо, що до складу кожної військової дружини входила група труб, сурн, сопелі нарівні з ударними інструментами. Інструменти мали певну соціальну символіку, яку визначали звичаї та традиції. У зв'язку з цим ратна труба була в пошані й уособлювала героїко-патріотичні почуття.

Християнство принесло до Київської Русі аскетичні погляди, які торкнулися й музики. Зокрема, гусли й інші народні інструменти почали вважатися гріховними, стали атрибутом колишніх язичницьких обрядів. Про це свідчить християнське повчання XI ст.: «Як труба збирає воїнів, молитва, що твориться, збирає ангелів божих, так сопіли і гуслі збирають біля себе розпусних бісів» [64]. Проте, судячи з тогочасних літописів, існували музичні інструменти, що стосувалися військового побуту. Наприклад, у 1151 році літописець зазначає, що при облозі Києва князями Георгієм Суздальським і Володимиром Галицьким як і ті, хто оточували, так і оточені мали труби і бубни [33]. Це свідчить про використання музичних

інструментів у бойових походах.

Суворі адміністративні заходи проти використання музичних інструментів, які вжила церква та правляча верхівка кінця XVI – початку XVII століть, були однією з причин зникнення багатьох духових та струнних інструментів [23, с. 63 - 74].

Пізніше в Суздальському літописі 1216 року згадується про битву Великого Новгороду з Володимиром і зазначається, що у новгородців було 60 труб. У Никоновському літописі 1219 року зафіксовано, що Святослав Всеволодович звелів озброїтись..., вирядити полки та вдарити в бубни, в труби та сурни [69]. З цього можна зробити висновок, що певні музичні елементи були невід'ємним атрибутом військових походів.

Зазначимо, що значних перешкод для розвитку національної культури, зокрема, й музичної, було завдано татаро-монгольським пануванням, яке тривало майже два століття і далеко відкинуло українські землі від європейських зразків розвитку філософії, естетики та музичного мистецтва. Цей період майже не залишив достовірних свідчень про духовне і культурне життя народу. Тільки з окремих документів можна дізнатися про музичну культуру того часу на певній території України. Зокрема, у «Градуалі» 1406 року знаходимо зображення польської музичної школи, що діє на території України. А також дізнаємося, що співають 12 підлітків під керуванням двох наставників, а вчитель диригує диригентською паличкою, його помічник співає і рукою відбиває такт [96]. Це дає підстави стверджувати, що диригент ще на початку XV століття застосовував диригентську паличку, а для керування музично-виконавським процесом колективу використовували подвійне диригування.

До початку XVIII століття духова музика використовувалася тільки в побуті українців. У різних історичних пам'ятках зафіксовано, що в Україні на той час було досить багато інструментів, серед яких можна виокремити три основні групи: ударні, духові та струнні. Найчисельнішими були духові

інструменти (великою популярністю користувалася сопілка та її різновиди), котрі активно пов'язувалися з побутом українців. Так, наприклад, звуки трембіти свідчили про розмову сусідів Карпатських гір, сповіщували про народження або смерть односельців, повернення пастухів додому та інше.

З часом духові інструменти починають використовувати не окремо один від одного, а створюються невеликі ансамблеві колективи. Так, на похороні ансамблі допомагали відтворити атмосферу жалоби за покійником, використовуючи спеціальні інтонації з вкрапленнями українського традиційного фольклору.

Проте перші документально зафіксовані дані про духові оркестри в Україні знайдено у матеріалах і історичних документах XVII століття.

Першими вогнищами музичної освіти України слід визнати так звані братства. Виникнувши ще в першій половині XV століття на західноукраїнських землях, захоплених Польщею, вони поступово поширилися у більшості міст Галичини, Холмщини, Підляшшя. Потреба в братствах була викликана необхідністю більш тісного згуртування городян-українців в умовах активізації антифеодальної і національно-визвольної боротьби. Усвідомлюючи вагоме значення культури в суспільно-політичному житті, братства з самого початку вважали одним із основних завдань піднесення освітнього рівня українського населення [23, с. 75 – 78].

Підготовка в братських школах письменних і музично освічених регентів, викладачів співу і навіть композиторів відіграла велику історичну роль у розвитку музичного професіоналізму в Україні.

Беззаперечним фактом у формуванні виконавської майстерної гри, зокрема й на духових інструментах, є діяльність Глухівської музичної школи, створеної у 1738 році, яка була покликана виховувати найкращі кадри для Петербурга. В основному в школі навчали співаків, проте учні ще й грали на різних інструментах, зокрема, С. Левін стверджує, що молоді українці навчалися грі на дефіцитних інструментах для придворної капели [65, с. 231 -

235].

У XVII – XVIII століттях найвідомішим центром освіти стала Києво-Могилянська академія. До початку XIX століття не збереглося відомостей про існування в цьому закладі інструментальних класів, проте гра на музичних інструментах, в тому числі й духових, використовувалася у побуті академістів як розвага у вільний від занять час. П. Козицький про цей період академії написав так: «Тому, що інструментальна музика зовсім не пов'язана з православною службою, то у Київській академії-колегії її викладанню приділяли ще менше часу, аніж навчанню співу. Факт існування академічної капели дозволяє припустити, що студенти навчалися грі на оркестрових інструментах, але саме навчання не було предметом академічного курсу – то було дозвілля охочих» [60, с. 53].

Уперше згадка про організацію в академії капели, як тоді називали «інструментальної музики», відноситься до початку XIX століття. За аналогією до міської магістральної капели інструментальний склад академічної капели був таким: флейти, гобої, кларнети, фаготи, валторни, труби, литаври й струнні. Інструменти купували в Росії, Польщі, оскільки власного виробництва в Україні не було. Слід зазначити, що інструментальна музика академії брала участь у найрізноманітніших святах та урочистостях. Капела проіснувала до 1817 року – початку реформування навчального закладу у духовний, а інструментальна музика не відповідає духові, моралі духовної академії та церкви [23, с. 88].

Слід зауважити, що вперше про певні прийоми диригування згадується в «Мусикійській граматиці» Н. Дилецького ще в 2-й половині XVII ст., в якій ціла нота відповідала двом помахам руки, половинна нота одному, а серед перших оркестрових диригентів – С. Дегтярьова, який керував кріпацьким оркестром в маєтку Шереметєвих. Відомими диригентами у XVIII столітті були скрипалі і композитори І. Хандошкін і В. Пашкевич. Іншими словами, з появою конкретних прийомів диригентської техніки можна вести мову про



існування професійних ансамблевих колективів, хоча на той час ще не було закладів, в яких би здійснювалася підготовка диригентів, керівників оркестрових чи ансамблевих колективів.

З 40-х років XVIII століття центром справжнього втілення ансамблевої духової гри був панський маєток. Саме це сприяло позитивному зрушенню музикування як такого, адже починають з'являються самостійні інструментальні твори, оркестрові переклади супроводу пісень, відомих танців тощо. У той період часу відомі магнати (А. Іллінський, А. Будлянський, Г. Потьомкін, П. Рум'янцев-Задунайський, К. Розумовський та інші) створюють у своїх маєтках різні за складом духові оркестри. Призначення цих оркестрів і ансамблів було очевидним, адже вони були частиною культурно-розважального життя вельможі, грали на різних церемоніях, урочистостях, бенкетах, святах, балах, концертах тощо [89].

На Правобережній Україні найкращими і найвідомішими вважаються оркестрові та ансамблеві колективи А. Іллінського з Романова (роговий оркестр та духовий, чисельність яких сягала 100 осіб) та Станіслава Потоцького з Тульчина [89].

На Лівобережній Україні дослідники та історики називають найкращим з багатьох причин оркестрово-ансамблевий склад, який функціонував при дворі родини Розумовських. Перші згадки про музичну капелу у маєтку К. Розумовського датуються 1751 роком. Відомо, що диригентами цієї капели були Карл фон Лау, відомий чеський валторніст, котрий зробив неоціненний внесок у розвиток рогового оркестру, та Андрій Рачинський, українець за походженням [89].

У 1760 році Ф. Кльобель винайшов інший тип конструювання рогових духових інструментів, оновивши спосіб застосування клапанів з використанням хроматичних властивостей. Такий мисливський ріг дістав назву клапенгорн (нім. - Klapperhorn). Запропонована конструкція не вплинула кардинально на подальший розвиток мідних духових інструментів,

проте започаткувала сімейству бюгельгорнів (нім. - Bugelhorner), якими широко послуговувалися військові духові оркестри у таких країнах, як Німеччина, Франція та Англія [89].

Так, як дуже популярними на той час були рогові оркестри, то Кирило Розумовський, крім великого духового оркестру, мав і роговий оркестр, який налічував 36 осіб. Рогова музика звучала під час урочистостей, прийомів, військових ритуалів, на гуляннях, банкетах. Роговий оркестр виступав і на церемонії вступу цариці Катерини II на престол 1791 року. В історії світової музичної культури рогові оркестри були тільки в Росії та Україні. Їх створенню сприяло кріпосне право як основа тогочасного суспільно-державного устрою Російської імперії. Інструментарій рогового оркестру являв собою набір рогів, виготовлених із тонкої листової міді (спочатку їх виготовляли з дерева). Захоплення звучанням рогового оркестру неодноразово висловлювали М. Ломоносов та М. Глінка. Винахідником рогового оркестру вважають відомого у ті часи валторніста-віртуоза Яна (Йогана) Мареша (1719–1794 рр.), чеха за походженням, який жив і працював у Росії. Основою рогової музики була так звана мисливська музика у складі валторн, труб та ріжків. Єгермейстер і директор придворних театрів граф С. Нарішкін доручив Я. Марешу реформувати «мисливську музику», перетворити її на оркестр із однорідних за типом інструментів (рогів) [81, с. 99 – 101].

У домашньому музикуванні широко практикувалась також сольна та ансамблева гра на духових й інших інструментах. Приклади домашнього музикування в панських маєтках демонструють продовження розвитку традицій сольної, ансамблевої, оркестрової гри, сольного та ансамблевого співу, які широко побутували в Україні з давніх часів у іншому соціальному середовищі.

На думку мистецтвознавця та дослідника духової музики Ю. А. Рудчука, історична інформація XVII – XVIII століть дає можливість установити шляхи

розвитку виконавства на духових інструментах не тільки у домашньому музикуванні, але й у громадському житті міста й села. Науковець вважає, що розвиток духової музики в аристократичному середовищі хронологічно розпадається на три періоди. Перший – від кінця XVII – початку XVIII століть до 1781 – 1785 рр.: духові оркестри створювалися у маєтках великих і заможних магнатів. Другий період тривав від 1781 – 1785 рр. до початку тридцятих років XIX ст. (після запровадження царицею Катериною II в Росії кріпацтва). Третій період науковець окреслює від тридцятих років XIX століття і до скасування кріпацтва (1861), коли занепадають різного мистецькі колективи. Для України то був період значного позитивного зрушення у сфері інструментального виконавства, що базувався здебільшого на грі на духових інструментах [89].

Слід зазначити, що чимало магнатів, створювали при своїх маєтках хори, театри з власними труппами, що, в свою чергу, дозволяло поєднувати духове виконавство з іншими видами мистецької діяльності й розширювало горизонти ансамблево-оркестрової гри.

Так, приміром, шляхта використовували капели не тільки для своїх потреб, а й організувала різні заходи, присвячені певним святкам чи подіям, для міщан і селян. У такий неординарний спосіб представники шляхти контролювали народ, нав'язуючи певні культурно-естетичні уподобання. Наприклад, роговий оркестр князя Лобанова часто супроводжував святкові події у київському губернському саду. Згодом талановиті музиканти повторювали почуту у панських капелах музику, виконуючи її для селян. Таким чином, музична практика в XVIII столітті стала поштовхом до розвитку виконавської техніки на духових інструментах. У XIX столітті духові музика здійснила вплив на підвищення ролі духових ансамблів та оркестрів різного складу. А це, в свою чергу, стимулювало аматорів виконувати якомога більше творів на духових інструментах, свідченням чого стало збільшення інструментарію і оновлення репертуару [89].

У XVI – XIX століттях велике значення мали музичні цехи, що усталилися як невеликі організації музикантів-професіоналів. Історичні документи повідомляють, що духові ансамблі та оркестри цехів були активними учасниками громадського та культурного життя міст. На Правобережній Україні цехи з'являються поетапно. Перші цехи починають свою діяльність у Кам'янці-Подільському (1578 р.), згодом у Львові (1580 р.), потім Степані на Волині, у Києві. Трохи пізніше цехи починають вливатися у культурно-історичний процес Лівобережжя (Полтава, Прилуки, Ніжин, Харків та ін.). Таке розгалуження цехових організацій свідчило про інтерес до духової музики, тому всі урочисті події, святкові церемонії супроводжувалися грою цехових музикантів [89].

Щодо розвитку цехової музики у Західній Україні, слід зазначити, що її активний розвиток відбувався за рахунок підтримки католицьких костельолів. Тому виконавці мали неабиякі привілеї. Так, до прикладу, Львівський статут передбачав підтримку музикантів, не обкладаючи їх непотрібними податками чи зайвими обов'язками, оскільки вони самовіддано працюють і прислужують святому католицькому костельолу. Ще один стародавній документ XVII століття говорить, що музиканти, окрім богослужебних та церковних потреб, дуже часто виконували різні твори побутового характеру [89].

Висвітлюючи історію цехової музики, слід також торкнутися проблеми «крокосмейстерства» й «крокосмейстерського маршу», які побутували в Україні. Так, М. Глінка, перебуваючи в садибі Качанівка в поміщика Г. Тарнавського, детально описав крокосмейстерство, про особливості якого йому повідав знавець української старовини М. Маркевич. На думку О. Орлової [75, с. 233 – 241], «крокосмейстери» – це один із найстаріших музичних цехів України, урочиста й символічна діяльність якого, за деякими версіями, надихнула М. Глінку до створення «Марша Чорномора». «Крокосмейстерський» або «садовий марш» виконувався на відкритому

повітрі під час урочистих подій та святкових заходів, до складу таких об'єднань входили виконавці на різних духових інструментах. Е. Канн-Новикова зауважує: «До того ж і ладовий стрій цього маршу, точніше початкової його теми, цілком погоджується з гіпотезою про давньоукраїнські музичні витоки» [55].

З кінця XVII століття широко використовується інструментальна музика в католицьких церквах. Крім органного виконавства, в церковній музичній сфері починають послуговуватися інструментальною грою. Наприклад, є дані про месу, яку віднайшли у колекції маєтку Розумовських для 4-х голосів (вокал), 2-х скрипок, 2-х кларнетів, 2-х труб та литавр композитора Шідермайера (Schidermayer). Крім того, видруковані збірки релігійних пісень того періоду у “Богогласниках” засвідчують, що музиканти брали до уваги особливості інтонацій з духової музики побутового й професійного спрямування, котрі виконувалися у країнах Західної Європи [89].

Збагачення форм сольної та ансамблевої гри, використовуючи спільне музикування з хором чи з солістами, відбулося за рахунок активізації католицькою обрядовою практикою духового виконавства. Саме католицька церква сприяла продовженню світської інструментальної музики XIX століття. У окреслений часовий проміжок українські композитори неабияк хотіли ввести духові інструменти у професійну музику. Завдяки зусиллям і активним діям композиторської плеяди з'являються твори малих і великих форм. Серед цих творів були інструментальні концерти, варіації та фантазії народної тематики, сонати [89, с. 7].

Духові інструменти починають відігравати все більшу роль у музичних колективах, адже в інструментальних творах Д. Бортнянського їм відводяться сольні ролі. Крім того, І. Лозинський написав варіації для флейти й струнного квартету, концерт для кларнета, в яких чільне місце відводилося таким інструментам, як: скрипка, фагот, флейта, кларнет.

У цей час Д. Бортнянський створює симфонію сі-бемоль мажор; “Гатчинський марш” (1787 р.) для духового військового оркестру тощо. Поява таких інструментальних творів говорила про посилення ролі музики військового спрямування, початки якої зафіксовані у козацькому світі. Так, військова музика спочатку використовувалася як сигнальна, а з плином часу застосовувалася як мотивуючий психологічний фактор для війська, щоб згуртувати перед битвою, забезпечити бойовий настрій, відсвяткувати перемогу чи пом’янути померлих [89, с. 8].

Загалом, слід відзначити, що після створення Гетьманської держави (1648 року) центр політичного, економічного та культурного життя змістився до Гетьманщини. Одним із структурних підрозділів цієї держави була Генеральна військова козацька музика. Гетьманська музика була складовою цивільного й військового життя Лівобережної України. До її складу входили трубачі, сурмачі й довбиши (литавристи), а кількісний склад музикантів варіювався від двох до дев’яти осіб. Очолював гетьманських музикантів отаман, котрий теж був виконавцем на одному із інструментів.

Гетьманська музика супроводжувала всі важливі події козацького військового життя, дипломатичні зустрічі, а також відіграла значну роль у культурно-громадських справах міст-резиденцій українських гетьманів. Так, 7 серпня 1657 року року Б. Хмельницький вручив Юрію Хмельницькому клейноди, печать, документи. Новообраний гетьман, за стародавнім звичаєм, «прикрыт был шапками и при гrome орудий провозглашен в своем сане; музыка гремела по городу Чигирине» [69].

Невід’ємною частиною військового життя козацтва були походи, у яких брали участь і гетьманські музиканти. Так, протягом серпня-жовтня 1723 року учасниками походу були вісім музикантів: п’ять трубачів, два сурмача і довбиш [23, с. 160].

На основі дослідження історико-документальних і архівних матеріалів Л. Горенко-Баранівська виявила раніше невідомі прізвища гетьманських

музикантів. Серед них: отамани Максим Якубський, Яків Смеловський; тренбачі Остап Лаврен, Григорій Полтавщенко, Андрій Білевський, Мойсей Старський, Матвій Булавка; трубачі Яків Рокоча, Павло Голубовський, Григорій Кореневський, Василь Харченко; сурмачі Василь Домбровський, Іван Мартинов; довбиш Корній Шпаковський; литаврщик Максим Солянников [41, с. 102, 104 – 107].

Документи також свідчать, що всі полки XVII століття у своєму штаті мали музикантів. Наприклад, у Гадяцькому полку було 2 виконавця на пищавках, 5 трубачів і 2 довбиша; у Полтавському – 1 сурмач, 4 трубача і 1 довбиш; у Прилуцькому – 2 виконавця на пищавках, 2 трубача і 2 довбиша; у Чернігівському – 2 сурмача, 4 трубача і 2 довбиша [23]

Слід зазначити, що музиканти лівобережних полків одержували порівняно високу грошову плату і натуральну платню, а, якщо з певних причин вона затримувалася, то скарги доходили навіть до імператриці [23, с. 169].

У середині XVIII століття у сталому інструментарію козацької музики відбуваються деякі зміни: до їх складу включаються натуральні валторни, а також гобої, що стало важливим етапом у функціонуванні гетьманської та полкової музики Лівобережжя. Полкові військові музиканти, як й іноземні, перебували на умовах «заключеного з ними контракту». Так, з «репорта» полтавського полковника Андрія Горленка до гетьмана К. Розумовського 9 жовтня 1757 року дізнаємося про «Контракт», укладений з трембачем Микитою Татариним на період служби «при войсковой музики» Полтавського полку [23, с. 175].

Такий стан існування полкових військових музикантів на території Лівобережної України тривав до 1764 року, часу, коли було видано царський указ про ліквідацію гетьманства й утворення Малоросійської колегії на чолі з президентом П. Рум'янцевим. Наступні укази (1765 – 1774 рр.) були спрямовані на скасування полкового устрою Лівобережної та Слобідської

України. В 1783 році Воєнна колегія повідомила про перетворення колишніх лівобережних козацьких полків на регулярні полки російської армії.

Царськими указами від 4 червня і 4 серпня 1774 року було зруйновано та скасовано Запорізьку Січ.

Тому в 1775 році після знищення Запорозької Січі Катериною II багато музикантів із козацьких лав перемістили у збройні корпуси на Лівобережну Україну. Ті ж музиканти-козаки, які залишилися на Правобережжі, були зобов'язані служити польським вельможам. Згодом вони стали основним складом яничарського війська, а козацькі капели стали частиною польського війська. Крім своїх постійних службових обов'язків, військові оркестранти постійно брали участь у різних заходах, грали на урочистостях, балах, концертах тощо [89, с. 8].

На початку XIX століття духова музика набирає обертів і її популярність швидко зростає, тому не дивно, що багато аматорів долучаються до військових духових оркестрів і ансамблів. Таким чином, військові музичні колективи почали відігравати важливу роль у культурному житті невеликих міст України, беручи участь у численних концертах чи зібраннях [89, с. 8].

Особливої уваги заслуговують кріпацькі капели й оркестри, час існування яких умовно можна поділити на три періоди (за В. О. Богдановим, Л. Д. Богдановою) [23, с. 233 - 245].

Перший – від початку існування кріпацтва й до 1796 року, коли вельможі й магнати володіли капелами й цілими оркестрами. Серед них були гетьмани Б. Хмельницький, І. Брюховецький, І. Мазепа, І. Скоропадський, Д. Апостол, К. Розумовський, а також Г. Потьомкін, П. Рум'янцев-Задунайський та інші.

Другий починається з 1796 року і триває до 1830 року. Престижність мати свої капели й оркестри була дуже поширеною серед поміщиків навіть із середнім статком як на Правобережній, так і Лівобережній та Слобідській Україні. В окремих випадках ці інструментальні ансамблі сягали високого художнього рівня і перетворювалися на справжні симфонічні оркестри з



великим складом. Серед останніх славилися кріпацькі оркестри А. Іллінського, О. Будлянського, М. Комбурля, П. Лопухіна, В. Попова, Г. Тарнавського, П. Галагана [23].

Третій період охоплює час від 1830 до 1861 року. Джерела цього часу свідчать про початок занепаду поміщицьких капел, бо кількість оркестрантів значно зменшується.

Серед музикантів у капелах були не тільки кріпаки, а й вільнонаймані, особливо серед капельмейстерів, адже в списках часто фігурували німецькі й інші прізвища: капельмейстер Йоганн у О. Полуботка, Карл фон Лау у К. Розумовського, А. Герке у В. Ганського тощо.

Слід відзначити таку особливість інструментальної музики в поміщицьких маєтках, як наявність чотирьох типових складів:

- 1) невеликі ансамблі народної музики (скрипка, бас (басоля), цимбали або бубон;
- 2) ансамбль народних інструментів з додатком духових інструментів;
- 3) ансамблі духових інструментів або духові оркестри;
- 4) мішані й широко-мішані оркестри, які подекуди були як симфонічний оркестр.

Перший і другий типи інструментальної музики українське панство використовувало в садибному побуті в XVIII – першій половині XIX століття. У середовищі поміщиків Лівобережної та Слобідської України існувала пропаганда українського театру й пісні, а також музики, яку виконували у садибах на різних балах, вечорницях, весіллях. У першій половині XIX століття український репертуар був у кріпацьких театрах Розумовського, Капністів, Галаганів, Тарнавського, Ширая [24].

До третього типу інструментальної музики, що побутувала у поміщицьких садибах другої половини XVIII – початку XIX століття, належить ансамбль з двох флейт, двох кларнетів, двох фаготів і двох валторн, іноді у подвійному заміщенні. Для ансамблю перекладалися популярна

опера й оркестрова музика, зокрема танці й обробки народних пісень.

Четвертий тип інструментальної музики мав мішану капелу з шести осіб: 2 скрипки, 2 флейти, 2 валторни і капелу з 8 – 10 осіб, що включала 2 скрипки, віолончель, 2 флейти, кларнет, 2 валторни, басетгорн [24].

На початку ХІХ століття тривав розвиток кріпацьких капел: збільшувався їхній склад, вдосконалювалася професійна майстерність. Поряд з вищезгаданими ансамблями існували великі оркестри, які включали в себе добре навчених кріпацьких музикантів, котрі відмінно виконували складні оркестрові твори і супроводжували оперні вистави. Це, безумовно, свідчило про професіоналізм українських музикантів, а також залучення до світових музичних традицій. До таких колективів слід віднести оркестри О. Будлянського, М. Комбурля, А. Іллінського, П. Галагана, Г. Тарнавського [24].

Б. Асаф'єв відзначив роль кріпацьких оркестрів так: «Завдяки дивовижній художній обдарованості народу кріпацькі оркестри стали розсадником не тільки російського інструментального виконавства, але й вогнищем безіменних творчих спроб, надто в галузі всіляких інструментальних перекладень народних пісенних багатств» [4, с. 41]. Після скасування кріпацького права музиканти з кріпаків і виконавці на духових інструментах аж до кінця ХІХ століття відігравали значну роль у вітчизняному музичному мистецтві.

Друга половина ХІХ століття була одним із важливих періодів у розвитку української музики, зокрема й духової, завдяки демократизації музичного життя, вдосконалення духових інструментів, поживленню концертного життя, появі композиторів-професіоналів. Тому з'явилася необхідність у створенні спеціалізованих музичних навчальних закладів.

У цей період газети все частіше зацікавлюються музичною освітою. Так, у 1858 році була надрукована стаття в «Одесском вестнике» «Про влаштування в Одесі консерваторії музики і співу» [24, с. 9]. Її автор С. Рогалі стверджував

, що музика в країні відстала у своєму розвитку, а «музична освіта у Росії перемістилась недалеко, музиканти здебільшого недовчені самоуки».

У 1859 році у Перербурзі засновується музичне товариство РМТ, прихильником створення якого був А. Рубінштейн. Згодом у 1873 році з'являється імператорське Російське товариство. Наступні музичні товариства виникають звичайно у Москві (1860 р.), в Києві (1863 р.), а потім і в інших містах: Харкові (1871 р.), Одесі (1886 р.), Миколаєві (1892 р.), Катеринославі (1898 р.), Полтаві (1899 р.), Житомирі, Херсоні [24, с. 12 – 15].

Відділення ІРМТ мали на меті організацію концертного життя серед населення. А така просвітительська діяльність вимагала професійних кадрів, тому кожне відділення спочатку відкривало музичні класи (школи), а згодом – училища.

Відкриття ІРМТ послужило основою для відкриття класів духових інструментів в училищах. Не останню роль відіграли численні пожертвування і благодійні акції, завдяки яким й існували класи духових музичних інструментів. Проте на початковому періоді навчання не було учнів-духовиків, тому що була встановлена плата за навчання, а також бракувало коштів на придбання музичних інструментів для особистого користування. І тільки звільнення учнів від оплати, забезпечення потрібним інструментарієм змінило стан справ у музичних училищах: у Київському в 1870 р., у Харківському – 1886 р., в Одеському – у 1887 р.

В умовах прийому до училищ говорилося, що одним із завдань є освіта виконавців на музичних інструментах. На оркестрових відділеннях музичних училищ, куди й входили класи духових інструментів, було встановлено шестирічний термін навчання: перші два курси – нижче відділення, третій і четвертий курси – середнє, а п'ятий і шостий – вище відділення [24, с. 55].

Предмети навчальної програми розподілялися на художні й наукові. До художніх належали: гра на одному із духових інструментів, гра на фортепіано, теорія й історія музики. До наукових предметів входило

вивчення Закону Божого, російської мови, арифметики, географії, всесвітньої й російської історії, іноземної мови (німецької, французької або італійської). До училищ приймалися особи обох статей, усіх верств населення, віком не молодше десяти років, а навчальний процес розпочинався 1 вересня, закінчувався 1 червня [24].

До програм учнів, хоч і в незначній кількості, почали входити твори як західних, так і російських класиків. У програмах учнівських вечорів можна було побачити твори для камерного ансамблю. Поруч із різними перекладами оркестрових номерів, окремих п'єс фортепіанної й хорової музики на учнівських вечорах виконувалася й камерна класична музика як для струнних з духовими, так і окремо для духових, написана В. Моцартом, Л. Бетховеном, К. М. Вебером, Р. Шуманом, К. Сен-Сансом тощо [24].

Першочерговим завданням кожного музичного училища було створення учнівського оркестру, спочатку симфонічного, а згодом і духового. Це завдання реалізовувалось по мірі зростання контингенту учнів у струнних і духових класах. Гра учнів у духовому оркестрі сприяла одержанню оркестрової практики, підвищенню музичної культури і виконавської кваліфікації. А виступи учнів як солістів на публічних концертах вказують на високий рівень, на правильну методику навчання гри на духових інструментах [24].

Викладацький колектив класів за період від їх заснування і до реорганізації у консерваторії складався як і з українських, так і зарубіжних педагогів, зокрема чеських. Так, у Київському музичному училищі працювали викладачі С. Дуда, В. Пурнох, В. Ріхтер, А. Машек, у Харківському – К. Кестнер, Й. Прохазка, Е. Приль, в Одеському – Г. Єлінек, Р. Шван, Г. Гауер, А. Моравек. Характерним методичним принципом переважної більшості викладачів було виховання і навчання учнів на технічному і художньому матеріалі, створеному іноземними спеціалістами. Це мало свої недоліки, адже нівелювалася музика українських композиторів,

а також «тренувальний матеріал був «сухий», а науково поставленим методичним питанням і питанням художнього розвитку учня майже не приділялася увага» [24, с. 62].

Аналіз навчальних програм тогочасних училищ дає підстави зробити висновок, що багато шкіл, етюдів і концертних творів не втратили своєї актуальності й досі, а, отже, свідчать про прогресивність музичної освіти у класах училищ і про увагу до виховання музиканта-духовика, котрий мислить і здатний до самостійної роботи після училища [24, с. 62].

У другій половині ХІХ – на початку ХХ століття в Галичині активно діють українські музично-хорові та просвітницькі товариства (Просвіта, Рідна школа, Руська бесіда, Боян), які брали участь у проведенні літературно-музичних вечорів, ювілейних та розважальних концертів, а також пропагували національну музику.

У таких концертах і заходах переважала хорова та вокальна музика; інструментальні твори у концертних програмах звучали дуже рідко. Цей факт можна пояснити відсутністю на той час у Галичині українських навчальних закладів та складністю оволодіння мистецтвом гри на інструментах.

Значне місце в розвитку музичної культури (зокрема ансамблевого виконавства) в західних областях України посідає Львівська консерваторія, відкрита у 1851 році (раніше ніж Петербурзька й Московська). Упродовж ХІХ століття в консерваторії навчалися здебільшого польські музиканти. І тільки у 1903 році під патронатом М. Лисенка у Львові було засновано Вищий музичний інститут [42].

Так, з короткого звіту про діяльність філій товариства у 1925 році дізнаємося, що за допомогою викладачів Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка у Львові було створено тримісячні диригентські курси під керівництвом С. Людкевича. До програми цих курсів, підкреслює Н. Костюк, входили теоретичні (теорія музики, гармонія та сольфеджіо, аналіз хорових творів, загальна естетика) та практичні заняття (диригування на матеріалі

творів церковної музики, народних пісень в обробках М. Лисенка, М. Леонтовича, О. Нижанківського, а також Д. Січинського та Р. Вагнера).

Значним досягненням музичної педагогіки в Україні була поява на початку ХХ століття «шкіл» для окремих духових інструментів, що друкувалися у видавничих фірмах як музично-педагогічна література. Так, одеський педагог Л. Роговий був автором «Школи виртуозної гри на флейте», а викладач Київського музичного училища С. Дуда автором «Школи для фагота». Р. Терьохін писав: «Школа ця істотно відрізнялася від поширених керівництв того часу значною увагою, яку автор приділяв музичному вихованню учня. Про це свідчить включення до школи художніх творів з фортепіанним супроводом: творів самого автора, чеських народних пісень, п'єс Ф. Мендельсона й інших творів» [99, с. 144 – 203]. А в 1914 році в Києві вийшло друком «Практическое руководство для изучения игры на медно-духовых инструментах», автором якого був викладач музичного училища М. Підгорбунський.

Засновниками виробництва духових інструментів в Україні стали чеські музиканти, оскільки навчання на високому рівні у класах духових інструментів у музичних училищах Києва, Харкова та Одеси потребувало вітчизняних майстерень для їхнього виробництва. Так, в Одесі власником фабрики був Й. Шедива, деякі інструменти якого, за твердженнями спеціалістів, не мали рівних у Європі. Відомими також були його учні: В. Шахбендер, І. Шахбендер, брати Григорій та Аристарх Мельникови.

У Херсонській губернії виробництвом мідних духових інструментів займався В. Крунчак.

У Львові в кінці ХІХ на початку ХХ століття існувала фабрика духових інструментів Ф. Зебека.

А у 1876 році в Києві чеський фабрикант В. Червений заснував відділення своєї фабрики удосконалення духових музичних інструментів. Мідні духові інструменти він почав виготовляти за новим принципом (1842 р., Чехія), а

саме: «У протилежність попереднім духовим інструментам з вузькими, більш циліндричними духовими каналами, що розширювалися конічно тільки у кінці, він надавав своїм духовим металічним інструментам більш правильної, ширшої конічної форми; звуковий повітряний стовп інструментів став завдяки цьому об'ємним, і тон повнішим, густим і звучним» [24, с. 64].

Слід зауважити, що титанічні зусилля В. Червеного у виробництві духових інструментів високої якості були високо оцінені при дворах Австрії, Португалії, Росії та інших держав.

У музичних училищах у цей період навчалося чимало учнів, деякі з них стали відомими виконавцями, педагогами і діячами у галузі духового виконавства. Так, з Київського музичного училища до них можна віднести флейтиста Л. Рогового, фаготиста І. Костлана, трубачів І. Василевського, В. Яблонського; з Харківського музичного училища – флейтиста В. Фаттєєва, гобоїста М. Іванова, фаготистів М. Арабея, М. Погребняка, валторністів П. Юр'яна, М. Бабенка, І. Білоцерківського, трубача П. Рязанцева; з Одеського музичного училища – кларнетистів Л. Теслера, О. Виновича, М. Бадхена, П. Фідлера, А. Моравека, фаготистів М. Неймана, В. Халіпа, валторніста О. Лопатіна, трубачів Л. Могилевського, М. Табакова, тромбоніста С. Чернецького [24, с. 66].

Таким чином, за короткий час свого існування класи духових інструментів Києва, Харкова, Одеси мали величезний вплив на подальшу музичну освіту та музичне життя загалом. Вони були прикладом для відкриття подібних закладів у інших містах України – Полтаві, Катеринославі, Миколаєві, Житомирі, Херсоні, Чернігові.

У великих містах, де діяли музичні товариства, за ініціативою яких було організовано різноманітні оркестри, ансамблеве мистецтво наближалось до професійного. Так, на початку XIX ст. за участю музичного товариства «Боян», яке було створене у Бережанах, з незабутнім концертом виступила видатна співачка Соломія Крушельницька. Під час її виступу хором і

оркестром диригував О. Нижанківський, а сам концерт відбувся в залі «Католицького дому». Зокрема, активним членом бережанського «Бояну» був тоді професор Богдан Лепкий [35].

Слід наголосити, що з удосконаленням духових інструментів змінювались їх типові склади. Тому у 50-роки XIX ст. чисельність оркестру була 40 – 43 учасники. Кардинально змінилося інструментальне виконавство після введення у 1826 році мідних трьохвентильних інструментів. Також активно почали діяти оркестрово-ансамблеві колективи за участю таких духових інструментів, як флейта, гобой, кларнет, басетгорн, фагот і контрафагот.

М. Римський-Корсаков у 70-і роки XIX ст. докорінно реорганізував духові оркестри. Він запропонував раціонально комплектувати склад оркестру залежно від музично-виконавських вимог і одноманіття інструментів. Крім того, він наголошував, що духовий оркестр повинен складатися з трьох груп: дерев'яних духових, групи мідних духових і ударних, а кількість виконавців має визначатися відповідно до необхідних цілей [68, с. 39].

Отож М. Римський-Корсаков запропонував нові склади духових оркестрів: мішані і мідні, поділивши їх на 2 розряди, які відрізнялись один від одного тільки кількістю виконавців на кожен оркестрову партію [87].

	1 розряд	2 розряд
Малих флейт Des	2	1
Флейт	2	2
Гобоїв	2	2
Малих кларнетів Es	2	2
Кларнетів B (I-II-III)	10 (4-3-3)	7 (3-2-2)



Басетів F (Es)	2	1
Басетів B	2	1
Фаготів I-II	4	2
Корнетів B I- II	2	2
Труб Es I-II	4	4
Валторн Es I- IV	4	4
Баритонів B	2	1
Тромбон-альт	1	1
Тромбон- тенор	1	1
Тромбон-бас	2	1
Туб B	2	1
Туб F	2	2
Туб контра B	2	1
Малий барабан	1	1
Тарілки	1 пара	1 пара
Великий барабан	1	1
Трикутник	1	1

## виконавців виконавець

Фактично такі склади оркестрів з невеликими корективами діяли до 1918 року. Лише М. Іванов-Радкевич у 30-ті рр. ХХ ст. запропонував поділити духові оркестри за своїм складом на чотири групи: група дерев'яних духових, група характерних мідних духових (валторни, труби, тромбони), група ударних і основна група (корнети, альти, тенори, баритон і баси) [87].

Л. Дунаєв, вивчивши діяльність М. Іванова-Радкевича, у 1970-ті рр. написав: «...характерная группа в творчестве Н. Иванова-Радкевича не обрела заметной самостоятельности по двум причинам: неукomплектованность группы характерных медных духовых инструментов в большинстве духовых оркестров; вторая – почти повсеместная практика исполнения партий корнетов на трубах, исключая предполагаемый тембровый контраст между этими партиями» [44, с. 43 – 45].

Вважаємо доцільним охарактеризувати специфіку підготовки студентів, майбутніх учителів музики, у ВНЗ в історичному ракурсі. Отож для підготовки студентів вищих навчальних закладів необхідно було врахувати специфіку фахової діяльності артиста й диригента професійного оркестру, інструментального ансамблю. Досвід практичної підготовки таких фахівців зазначено в навчальних програмах з дисципліни оркестрового класу, а також відображено в науково-педагогічних і навчально-методичних працях, присвячених даній проблематиці. Оскільки усталення системи оркестрово-ансамблевої підготовки студентів у вітчизняних ВНЗ формувалося впродовж ХХ століття. У 1920-х роках відбулася реорганізація музичних навчальних закладів таким чином, що почали діяти нові факультети й відділення при консерваторіях, в яких готували керівників професійних та аматорських ансамблів та оркестрів.

Процес фахової підготовки оркестрових та ансамблевих диригентів передбачав такі основні завдання:

- 1) робота над удосконаленням техніки диригування (формування диригентського апарату; розуміння основних диригентських штрихів, динаміки, тактів тощо);
- 2) вміння працювати з партитурою (розуміння теоретичної і виконавської сторін твору; вміння визначати структуру твору; визначати динаміку, темп, ритм, штрихи, агогіку тощо);
- 3) вміння керувати оркестром, ансамблем (репетиційна робота, комунікативні здібності диригента);
- 4) концертне виконання твору (як творче виявлення набутих умінь і навичок; як специфічна форма спілкування виконавців і слухачів) [54].

Як показав ретроспективний аналіз навчальних програм, за якими працювали у консерваторіях у середині ХХ століття, саме заняття з оркестрового диригування були основою для формування диригентських навичок майбутніх керівників ансамблів та оркестрів. Навчання студентів оркестровому диригуванню відбувалося в індивідуальній формі двічі на тиждень по 1 годині. Навчальна програма з фаху за весь період 5-річного навчання була побудована таким чином, щоб студент опанував твори різних стилів різного ступеню складності, а державний іспит став своєрідним тріумфом його навчальної роботи в консерваторії.

Слід наголосити, що практичне закріплення набутих навичок оркестрового диригування відбувалося: а) на колективних заняттях з оркестрового класу, безпосередньо пов'язаного з подальшою професійною діяльністю студентів, до складу якого зазвичай входили студенти різних курсів; б) у процесі виробничої практики в музичних навчальних закладах і професійних оркестрах чи ансамблях [84, с. 133 – 139].

У програмах консерваторій 1940-х рр. було визначено основні завдання оркестрового класу: 1) дидактичного спрямування (накопичення знань про

особливості стилю композиторів, своєрідності епохи, в якій жив і творив конкретний композитор, робота над виконанням динамічних відтінків і штрихів; формування метроритму; удосконалення ансамблевих навичок тощо); 2) виховні завдання (удосконалення оркестрової гри студентів; розширення інтелектуальних можливостей та естетико-культурного світогляду через знайомство з найкращими зразками симфонічної та музичної літератури; виховання комунікативних навичок та креативного мислення студентів для подальшого застосування їх у роботі з ансамблем; розвиток артистичних даних, активізація художньо-творчої та естетичної функції мистецтва у підготовці майбутнього керівника оркестрово-ансамблевого класу) [84, с. 133 – 135].

У зазначених програмах у стислій формі окреслено основні завдання підготовки студентів консерваторії як оркестрових виконавців (артистів оркестру чи ансамблю). Однак, немає жодних методичних рекомендацій чи порад щодо діяльності і керування студентами-диригентами оркестровим колективом чи інструментальним ансамблем. У навчальному посібнику «Питання диригування» М. Канерштейна репетиційна робота з ансамблем чи оркестром практично не досліджується, а сам теоретичний матеріал щодо процесу диригування ансамблево-оркестровим колективом мало висвітлюється, оскільки він є дуже непростим і формується під впливом багатьох факторів, а саме: умови, в яких відбуваються репетиції, кількість їх проведення; професійність-непрофесійність оркестру; рівень виконуваних творів; стиль дібраного репертуару; професійні та особистісні риси диригента, особливості його творчої манери, вміння працювати з інструментальним ансамблем чи оркестром тощо [54, с. 135].

На думку педагога-диригента М. Канерштейна, практично неможливо сформулювати єдині універсальні рецепти стосовно плану проведення репетицій, тому що дуже складно спрогнозувати питання чи проблеми, які можуть виникнути під час репетиційної роботи з інструментальним ансамблем.

Проте можна виокремити загальний план репетицій з оркестром чи ансамблем: 1) виконати весь музичний твір; 2) опрацювати певні деталі твору; 3) фінальне виконання твору. Закономірність проведення цих етапів ґрунтується на принципі від загального до конкретного, а фінальний етап – знову повернення до загального [54, с. 136 – 137].

Крім того, на індивідуальних заняттях можна використовувати групове навчання диригентській майстерності. Такою формою підготовки майбутніх керівників інструментальних колективів послуговуються і в підготовці хормейстерів. На думку К. Ольхова, студентів можна легко перевірити свою диригентську жестикуляцію під час керування щонайменше двома виконавцями. Це сприяє формуванню психологічної готовності студента до роботи з колективом, а також допомагає майбутньому керівнику удосконалити артистичні якості. Слід зазначити, що така групова форма роботи зі студентами була популярною у Московському Синодальному училищі на заняттях з дисципліни «Диригування і сумісна гра» в кінці XIX – на початку XX століть [85, с. 48]. Під час таких занять студенти практично демонстрували набуті навички і працювали над помилками, щоб удосконалити свій рівень хорового й інструментального диригування, опрацьовували партитури, знайомилися з новими диригентськими методами і прийомами.

Загалом можна стверджувати, що у кінці XIX – на початку XX століть підготовка майбутніх учителів музики в основному була спрямована на формування вокально-хорових навичок, оскільки цей вид діяльності довгий час переважав у загальноосвітніх навчальних закладах даного періоду.

У консерваторіях 30-х – 40-х років XX століття майбутніх учителів музики готували таким самим чином. Наприклад, проаналізувавши навчальні плани і програми музично-педагогічного факультету Московської державної консерваторії, можна зробити висновок, що музично-інструментальна підготовка студентів за спеціальністю «Дитяче музичне виховання»

відбувалася на заняттях спеціального фортепіано (по 48 год. на рік для студентів I–V курсів), інструментування (по 96 год. на рік для студентів III курсу), камерного ансамблю (по 24 год. на рік для студентів III–V курсів), концертмейстерського класу (по 72 год. на рік для студентів III–IV курсів). На заняттях з методики позашкільної роботи (по 24 год. на рік для студентів III, V курсів) студенти вивчали як і народні, так і духові музичні інструменти [80, с. 386 – 391]. Щодо вивчення окремих дисциплін оркестровий клас і методика роботи з оркестром, то слід зазначити, що вони не були зафіксовані у навчальних планах і програмах музично-педагогічного факультету Московської консерваторії. Таким чином, можемо зробити висновок, що в середині XX століття навчання і підготовка майбутніх учителів музики і керівників оркестрово-ансамблевих колективів відбувалися тільки на оркестрових факультетах консерваторій.

Зміст фахової підготовки керівника інструментального аматорського ансамблевого колективу у вищих навчальних закладах культури визначається специфікою його роботи, яка значною мірою відрізняється від роботи диригента професійного оркестру чи ансамблю. Основою організації аматорського колективу є добровільне бажання та спільність інтересів його учасників, які можуть мати різний вік, бути представниками різних професій, які прийшли у колектив, щоб поринути у світ музики та удосконалити свої, а часто опанувати, виконавські навички.

На думку А. Каргіна, самодіяльний оркестр – це такий художній колектив, в якому виховуються самі ж його учасники за допомогою музики [56]. Тому викладачі закладів культури кінця XX століття у підготовці студентів до виробничої практики акцентували увагу на тому, що керівник аматорського оркестру має володіти всіма професійними якостями диригента, а також обов'язково вміти готувати належним чином виконавців, оркестрантів, використовуючи різні форми роботи (індивідуальні, групові); могли зацікавлювати нових учасників до гри а колективі; спрямовувати виховну

діяльність на формування морально-етичних та соціально-культурних якостей; підтримувати постійне зацікавлення до занять; складати репертуар; здійснювати інструментування, переписувати партитури й оркестрові партії; брати на себе обов'язки щодо написання партій, відповідати за концерти тощо [63, с. 73 – 80].

У підготовці майбутнього керівника ансамблевого колективу до репетиційного процесу дослідники вважають важливим формування трьох основних груп навичок: 1) конструктивних (самостійно опрацюувати фахову і методичну літературу; самостійний добір репертуару відповідно до завдань та умов роботи колективу; самостійне опрацювання нотного матеріалу під час підготовки до репетиції; самостійний аналіз партитури; самостійна робота над анотацією твору); 2) організаторських (змога технічно підготуватися до репетицій; організувати навчально-творчу і виховну роботу в колективі); 3) комунікативних (налагодження мікроклімату в колективі, вміння спілкуватися з кожним учасником тощо) [91, с. 81-91].

Формування у студентів ВНЗ культури всіх необхідних і важливих навичок здійснюється на заняттях фахових дисциплін і передбачає дотримання певних психолого-педагогічних умов, до яких В. Савін відносить: 1) диференційований підхід до різних категорій студентів; 2) виявлення й облік мотивів навчання студентів на оркестровому відділенні вузів культури та формування нових мотивів; 3) максимальне наближення аудиторних занять до реальних умов майбутньої практичної діяльності; 4) залучення студентів до науково-дослідної роботи; 5) створення керованої системи, яка б регламентувала процес формування навичок самостійної підготовки студентів [91, с. 85 – 87]. Такі висновки щодо підготовки процесу організованої діяльності оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музики є досить актуальними й нині, тому ними активно послуговуються майбутні керівники ансамблевих колективів.

Здійснивши детальний аналіз навчальних програм для вищих закладів освіти (запропонований ще у 70-х – 90-х років ХХ століття), можна визначити стрижнем підготовки студентів музично-педагогічної закладів до керівництва інструментальними колективами заняття оркестрового класу. В одній із перших програм з цієї дисципліни 1974 р. (укладач Ю. Юровецький [86]) досить загально описано навчальні вимоги до студентів та завдання, які стоять перед педагогом. Крім того, у програмі подається приклад творів для репертуару навчального оркестру, серед яких наявні лише твори вітчизняних і зарубіжних композиторів для симфонічного та струнного оркестру. Проте парадоксальним звучить той факт, що у той час існувало багато ансамблів і оркестрів народних інструментів, а духових, камерних і симфонічних було набагато менше [86].

Зазначимо, що у навчальних програмах з методики викладання диригування були методичні рекомендації щодо роботи з ансамблево-оркестровими колективами. В іншій програмі (укладач В. Овод, 1975 р. [83]) подаються навчальні й залікові вимоги до студентів, також пропонується приблизний поділ годин із зазначенням основних тем навчального предмету та подається список рекомендованої літератури.

Трохи детальніше проаналізовано зміст диригування як окремої дисципліни у програмі 1973 р., укладачем якої був Г. Сагайдак [92]). В ній, зокрема, подано орієнтовні теми курсових робіт і методичні рекомендації щодо їх виконання. До слова, тільки дві теми у цьому переліку присвячені диригентсько-оркестровій підготовці студентів – методика викладання оркестрового диригування; робота диригента з оркестром, в яких висвітлено зміст підготовки студентів до роботи з оркестром, але не відображені специфічні для роботи керівника дитячого музичного колективу аспекти.

Проаналізувавши вищезазначені навчальні програми, ми дійшли висновку, що основна підготовка майбутніх учителів музики до роботи з ансамблевим колективом здійснюється на заняттях оркестрового класу, які традиційно



проводяться двічі на тиждень (по 2 години) і передбачають також індивідуальну підготовку студентів з опанування навичок гри на оркестрових інструментах.

У 1980 р. О. Ільченко [50] науково обґрунтував і висвітлив основні завдання фахової підготовки майбутніх учителів музики, які стануть і диригентами, керівниками ансамблів і оркестрів. Зокрема, він визначив роль оркестрового класу як навчальної дисципліни в системі музично-педагогічної освіти, розробив зміст навчання в оркестровому класі (структура занять, основні види роботи), виявив специфіку поєднання індивідуального й колективного навчання, визначив систему навчальних завдань, спрямованих на формування в студентів музично-виконавських якостей тощо. Водночас, у дослідженні О. Ільченка основна увага прикута до підготовки студентів оркестрового класу, в яких відбувається формування навичок гри на оркестрових інструментах та ансамблевих умінь, розвитку інтерпретаційно-творчих здібностей студентів. Однак, автор не зазначає ніяких рекомендацій чи порад щодо засвоєння студентами методів роботи з музично-інструментальними колективами.

Ще одна ґрунтовна програма була запропонована Ю. Баєм та В. Оводом (1992 р.), яка подавала основні завдання з курсу оркестрового класу. В ній пріоритетними були такі завдання: 1) виховання в студентів професійних умінь і навичок гри в оркестрі; 2) керування ансамблем чи оркестром з урахуванням відповідних методів роботи, опираючись на дидактичні принципи, володіючи певними знаннями з психофізіології, які впливають на процес гри на оркестрових інструментах; 3) розвиток у студентів музичного слуху, пам'яті, музичного мислення; 4) формування в студентів знань, умінь і навичок, які допоможуть майбутньому педагогу творчо працювати з ансамблем в навчальному закладі [82, с. 3].

Характерним для сучасної системи оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музики є те, що до варіативної частини навчальних

планів багатьох педагогічних університетів та інститутів мистецтв введено курс «Оркестрове диригування». Разом з тим, сьогодні з цієї дисципліни для студентів педагогічних ВНЗ опубліковано не так багато навчальних програм (Н. Кучерук «Основи диригування», 2007 р.). Їх ґрунтовний аналіз дає змогу встановити термін індивідуальної диригентсько-оркестрової підготовки студентів та обсяг навчального часу в різних ВНЗ (1 година на тиждень для студентів IV, або II – IV, або III – IV курсів), а також визначити основні аспекти диригентсько-оркестрової підготовки майбутніх учителів музики – мету і завдання підготовки студента як майбутнього керівника ансамблево-оркестрового колективу, зазначені навчальні вимоги до студента, а також пропонується тематика аудиторних індивідуальних занять, подається приклад дібраного репертуару, зазначається рекомендована література для самостійної роботи студентів [76].

Однак, в опрацьованих і проаналізованих нами програмах з оркестрового диригування, як і в багатьох програмах з оркестрових дисциплін для студентів ВНЗ культури (О. Гончаров, 2005 р.; Ю. Лошков, 2005 р.; В. Откидач, 2005 р.), не обґрунтовується призначення репертуарних творів і їх функції та можливий вплив на студентську аудиторію. Лише в деяких програмах («Клас ансамблю» 2003 р., укладач А. Гладких) можна помітити чітке розмежування навчального репертуару, що подається за роками навчання, відповідно до типів й видів оркестрів та ансамблів, в програмі містяться методичні вказівки й рекомендації автора. Слід підкреслити, що таких вимог слід дотримуватись і в розробленні навчальних програм для студентів педагогічних університетів, що сприятиме ефективній організації оркестрово-ансамблевого навчання студентів відповідно до змісту й специфіки діяльності керівника навчального або аматорського учнівського музично-інструментального колективу.

Отже, проаналізувавши історію виникнення та розвитку духового ансамблевого виконавства в Україні від стародавніх часів до XX століття, а

також науково-методичні основи роботи з оркестрами в різні періоди, можемо стверджувати, що удосконалення та розквіт такого виду мистецтва відбувався у нерозривному зв'язку з соціальними, політичними та духовними змінами в житті України та, зрештою, інших держав світу. Рівень духовного виконавства та підготовка фахівців, концертної діяльності за минулі століття, а особливо кінець XIX початок XX століть, став однією з передумов подальшого розвитку вітчизняного духового музичного мистецтва України.

## **1.2. Специфіка музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з інструментальним ансамблем духових інструментів**

У теоретичних наукових працях, присвячених дослідженню роботи з ансамблевими колективами, й досі всебічно не розкрито поняття готовності до керування, враховуючи специфічні особливості та структуру.

Підготовка майбутнього керівника в різних галузях науки розглядається під певним кутом зору. Якщо, скажімо, розглядати категорію «готовність» у психологічному аспекті, то передусім головною буде мотиваційна сфера особистісних якостей людини, її потреби, інтереси, ідеали, засоби самовираження. При соціологічному аспекті найістотнішим є дослідження «готовності» не лише як одного з компонентів психологічної структури, а й середовища. Останнє безпосередньо впливає на суб'єкт, його діяльність, мотивацію поведінки, в ньому розвивається якісний напрямок.

Педагогічний підхід здебільшого включає аналіз навчально-виховного процесу та визначення його ролі у формуванні особистості. Таким чином, ці три аспекти – психологічний, соціологічний і педагогічний – є важливими чинниками формування готовності, що створює передумови до керування ансамблями.

Основне завдання нашого дослідження спрямоване на пошук нових шляхів удосконалення процесу керування ансамблевими колективами та формування готовності майбутнього керівника до навчально-виховного процесу. Це передбачає розв'язання поставленої проблеми в педагогічному аспекті, адже підготовка студентів до самостійної музично-педагогічної діяльності будується на наявності важливого фактору – професійної готовності. Сутність та призначення готовності до фахової діяльності визначається через формування та виховання у студентів певних знань, умінь і професійних навичок, які накопичуються через змістовне наповнення програми та закономірностей педагогічного процесу, а також завдяки

врахуванню суті, внутрішньої структури, місця і ролі духового колективу в житті суспільства, розкриттю законів його становлення в сучасних умовах.

Оскільки дефініція «готовність» в інших аспектах може доповнюватися деякими семантичними відтінками до розуміння її як теоретичної передумови керування ансамблями, то вважаємо доцільним глибше розглянути це поняття.

Цікавим щодо цього, на нашу думку, є трактування готовності до певної діяльності, яке належить Н. Левітову [66]. Він визначає це поняття як психічний стан особистості (короткочасний або тривалий), що залежить від індивідуальних особливостей людини та умов, за яких відбувається діяльність суб'єкта.

Інший підхід до розуміння компонентів «готовності» пропонує К. Дурай-Новакова. Вона розглядає структуру останньої в безпосередньому зв'язку із удосконаленням психічних процесів, необхідних для успішної діяльності вчителя. На переконання дослідниці, важливими елементами «готовності» є також розвиток професійної спрямованості, ознайомлення з професією, професійне виховання, самовиховання і самовизначення [45].

Отже, на думку згаданих вище дослідників, готовність студентів до професійної діяльності – складне особистісне утворення. Воно охоплює комплекс педагогічних впливів, спрямованих на різні сторони індивідуальної діяльності. Вони включають психічні процеси та емоційно-вольові реакції, що регулюють ступінь активності людини, мотиви її поведінки; усвідомлення їх створює сприятливі умови для ефективного формування стану «готовності».

Принагідно зауважимо, що інший автор – В. Крутецький – розуміє «готовність» як ансамбль, синтез властивостей особистості, які визначають її здатність до діяльності. До них вчений відносить: низку характерологічних рис і стійких інтелектуальних почуттів; певний фонд знань, умінь і навичок у відповідній галузі; психологічні особливості розумової сфери, що

визначаються вимогами до конкретної діяльності [62].

Варто звернутись і до концепції Л. Кондрашової. Вона досліджує механізм становлення професіоналізму студентів і намагається розкрити складні зв'язки між професійними установками, переконаннями і діяльністю та інтелектуальними, емоційно-вольовими і мотиваційними компонентами підготовки структури «готовності». За висновком Кондрашової, серед найважливіших якостей, які потрібно формувати в студентів, є організаторські здібності. Саме вони – першооснова створення та діяльності будь-якого колективу [61, с. 106 - 107].

Від рівня сформованості в студентів організаторських умінь залежатимуть в майбутньому художньо-творчі і педагогічні результати, що має для керівника ансамблевого колективу надзвичайно важливе професійне значення. Кожна репетиція вимагає від керівника значної передрепетиційної організаційної роботи. Тому можна виокремити такі напрямки організаторської діяльності:

- педагогічний;
- художньо-виконавський;
- образно-змістовний;
- технічний.

Кожен керівник-організатор повинен уміти спрогнозувати кінцеву мету, опираючись на існуючу модель роботи.

Завдяки художньо-виконавській організації можливим стає впровадження нормального творчого процесу, коли спостерігається вдумлива роботу над твором. Тому керівнику ансамблевого колективу доводиться емоційно виснажуватися, органічно поєднувати інтелектуальні здібності з емоційно-художньою стороною виконавської та диригентської діяльності.

Щодо реалізації образно-змістовної складової організаторської діяльності керівника, то зазначимо, що виявляється вона у проведенні репетиційних занять та концертних виступів із використанням певних засобів. Зокрема,

мова йде про шляхи досягнення поставленої мети, а саме: вдало організувати учасників колективу та забезпечити виконання твору, правильне розміщення учасників, конкретно дібрана методика роботи над партією, застосування необхідних художньо-технічних прийомів у роботі над твором.

Технічна організація передбачає вирішення питань, які стосуються організаційно-педагогічного забезпечення навчальної та творчої діяльності ансамблевого колективу.

Отже, аби правильно та результативно побудувати роботу в цих напрямках, студентів необхідно мати сформовану систему професійних знань і практичних умінь, а це, своєю чергою, і визначає готовність майбутніх керівників до такої діяльності.

Особливу увагу слід звернути на організаторські дані і в тому ключі, що дуже часто на практиці саме вони стають визначальним при формуванні творчого образу інструментального колективу. Тому до формування організаторських навичок студентів (майбутніх керівників ансамблевих колективів) потрібно ставити високі вимоги, тим паче під час створення духових ансамблів та в процесі керування ними. Слід також постійно вдосконалювати організаторські здібності, збагачувати свою роботу новими прийомами, що в результаті забезпечує динамічне зростання і перспективу розвитку колективу, сприяє його мистецькому та художньо-виконавському професіоналізму.

Щоб краще з'ясувати теоретичні передумови готовності студентів до керування ансамблевими колективами, варто спинитися на деяких специфічних психологічних якостях керівника. Як відомо, діяльність керівника такого колективу ґрунтується на реалізації відповідної програми психічного розвитку учасників. Творчий, художній процес, пов'язаний із внутрішнім емоційно-психологічним життям і мисленням людини. В ньому неабияку роль відіграють зовнішні (формальні) психологічні умови – настрої учасників, установка на творчість, емоційний стан тощо. Тому уміння

керівника створити в колективі сприятливий морально-психологічний клімат, в емоційно-психологічному відношенні бути зразком для інших відносять до найбільш складних якостей, адже цілеспрямованість наставника має захопити учасників, сприяти формуванню в потрібному руслі психологічних процесів у колективі. Звідси вимоги до нього – добре уявляти специфічні психологічні риси, які б дали змогу успішно здійснювати художньо-творче керівництво аматорським музичним колективом, утверджувати в ньому творчий мікроклімат.

У дослідженні ми не прагнемо охопити, а тим більше розкрити систему психологічних якостей керівника, що їх відносять до найбільш необхідних, бо це вимагає спеціальних, глибших досліджень. Зупинимось лише на найважливіших психічних аспектах особистості керівника.

Багато психологічних рис є спільними для всіх керівників, вони мають однакові механізми дій в умовах адміністративно-керівної діяльності. До таких рис належить: стійкість нервової системи, здатність до тривалої й якісної праці, сильна воля, сміливість та рішучість, витримка, оптимізм, ініціативність, цілеспрямованість. Безсумнівно, такі риси мають бути притаманні й студентам, які вирішили в майбутньому працювати з ансамблями духових оркестрів.

Слушно зауважує А. Каргін [58], розглядаючи три типи керівників, які можуть так чи інакше керувати колективом, при цьому по-різному впливати на нього. Тому виділяємо авторитарний, ліберальний, демократичний типи. Так, авторитарний тип характеризується суворим ставленням до учасників колективу, він здатний придушувати ініціативу, психологічно впливати на колектив чи окрему людину, підвищувати голос тощо. Відомий психолог К. Платонов [78] так характеризує авторитарний стиль так: це «діяльність із керівництва, яка ґрунтується на авторитеті керівника. Авторитарний стиль керівника легко переростає в командування і прояв волюнтаризму – зайвого нав'язування своєї волі там, де без цього можна обійтись».



У середовищі духового інструментального ансамблю, де все будується на засадах добровільності й інтересі, авторитарний стиль керівника заважає взаєморозумінню й виробленню потрібного тону при спілкуванні, не враховує особливостей поведінки і діяльності дітей у даній сфері. Нерідко учасники на знак незгоди з методами керівництва такого наставника залишають колектив.

Ліберальний керівник відрізняється протилежними. Його вплив на колектив є мінімальним. Він нічим особливим не вирізняється серед інших учасників, намагається досягти результату через прохання або умовляння, не демонструє наполегливості й послідовності у своїх діях. Часто може не звернути або не показати своєї уваги на учасника, який не виконав завдання своєчасно. Він не є офіційним лідером ансамблевого колективу, хоча від авторитету керівника залежить дуже багато, передусім його вміння забезпечити нормальну і змістовну роботу кожного учасника.

Керівник демократичного типу найчастіше впливає на людину через неформальних лідерів чи сам колектив. Його авторитет базується на м'якості й вимогливості, поступливості й непримиренності. Він може вимагати і просити, карати і підтримувати, тобто демократичний стиль керівника відрізняється широтою і гнучкістю прийомів та методів роботи і ставленням до колективу.

Охарактеризувавши три типи керівників, можемо зазначити, що найоптимальніше, коли керівник ансамблевого колективу належить до демократичного типу. Однак це не означає, що з колективом не можуть працювати керівники авторитарного або ліберального типів. Але в цьому разі вони мають враховувати особливості керівництва інструментальними ансамблями, постійно працювати над собою, виховувати якості демократичного типу керівників, наполегливо оволодівати різними методами роботи.

Вищеперелічені психологічні якості і типи керівників потрібно враховувати при підготовці студентів до керування музичними колективами. Крім того, у вищих навчальних закладах слід також розвивати специфічні психологічні риси майбутнього вчителя під час роботи в конкретному виді творчої діяльності. На жаль, досить часто це нівелюється, хоча без урахування типології управлінської діяльності неможливо говорити про успішну роботу колективу.

Важливим компонентом управлінської діяльності духового ансамблю є навіювання, механізм якого розкрито в праці Г. Єржемського «Психологія диригування» [46]. Автор переконливо доводить, що навіювання виникає завдяки специфіці диригентського виконавства як процесу спілкування творчих партнерів, бо диригент керує не інструментами, а діями людей, які грають на них. Тому чинник навіювання, вплив виконавців на техніку мають важливе значення.

Одним із найважливіших чинників, які сприяють посиленню навіювального потенціалу, є статус диригента як керівника колективу. Цей феномен його психологічної вищості виникає на фоні сильної волі, творчого характеру, позитивного професійного досвіду, внутрішньої впевненості у своїх здібностях щодо впливу на колектив та обов'язкової поваги до особистості музикантів. Отже, здатність до навіювання може бути лише в яскравій, внутрішньо організованій творчій людини, наділеної переліченими вище психологічними, високоморальними, педагогічними якостями, що сприяє формуванню диригента як авторитетної особистості.

Ці компоненти теоретичних передумов керування ансамблевими колективами забезпечують створення художніх цінностей, організацію творчого процесу та задоволення естетичних бажань. Але діяльність щодо вирішення кожного з цих взаємопов'язаних завдань є професійною прерогативою педагога, вихователя, виконавця.

Розглядаючи проблему підготовки студентів у вищих мистецьких навчальних закладах до педагогічної діяльності, пов'язаної з ансамблевим музикуванням, слід усвідомити багатоплановість її внутрішньої сторони.

Так, В. Сластьонін [94] порівнюючи суть педагогічної діяльності з професією дослідника, вбачає в ній складну, багатогранну структуру, яка будується відповідно до загальних правил евристичного пошуку. Така діяльність включає аналіз педагогічних ситуацій (діагноз), проектування результатів (прогноз), аналіз засобів досягнення кінцевого результату, побудову і реалізацію навчально-виховного процесу, оцінку отриманих даних, формування нових завдань.

Специфіка підготовки студента до керування інструментальним ансамблем духових інструментів полягає в тому, що він одразу після закінчення мистецького навчального закладу стає самостійним організатором навчально-виховного процесу, виконуючи функції педагога. Тому під час загальнопедагогічної підготовки студенти мають оволодівати змістовно-процесуальними та організаційно-методичними сторонами, науковими аспектами педагогічної діяльності. Тільки це дасть змогу майбутнім керівникам ансамблевих колективів оволодіти системою педагогічних знань та умінь, а відтак розвине педагогічне мислення і сформує професійно-педагогічні якості.

Важливо зазначити, що досить часто трапляються хибні твердження, коли в талановитому виконавцеві вбачають здібного педагога і вихователя, який професійною майстерністю музиканта забезпечить і успішну педагогічну діяльність. Нерідко спостерігається розрив між рівнем спеціальної і психолого-педагогічної підготовки студентів. Є. Федорович, досліджуючи проблему взаємозв'язку спеціальної та педагогічної підготовки, констатує: «Така організація навчання, при якій спеціальну підготовку розглядають ізольовано від психолого-педагогічної, завдає шкоди розвитку не тільки загальнопедагогічним, а й вузькопрофесійним умінням і навикам

студентів» [99, с. 36 – 39].

Здійснюючи репетиційну і концертну роботу, майбутній керівник інструментального ансамблю вирішує також педагогічні завдання. Відтак його спеціальна підготовка у ВНЗ має поєднуватися з набуттям різнобічних педагогічних знань. Педагогічна майстерність керівника ансамблевого колективу являє собою сукупність об'єктивних (психолого-педагогічних), суб'єктивних (культурно-особистісних) факторів, що включають знання з педагогічної діяльності, основних її форм, методів, засобів, соціально-психологічних особливостей учасників ансамблю. Іншими словами, це набуття відповідних умінь і навичок, необхідних для всебічного виявлення себе як спеціаліста, здатного вирішувати організаційні, педагогічні і художньо-творчі завдання колективу.

Відповідно до сучасного бачення підготовки студентів до керування ансамблями доцільно виділити такі напрямки майбутньої професійної діяльності:

а) методичний, включає найважливіші аспекти професії керівника, якому передусім доводиться розпочинати діяльність з організації колективу, створення органів самоврядування, шукати ефективні форми і методи проведення репетиційних занять. Потрібно враховувати важливі методичні основи, оскільки керування ансамблевим колективом в позашкільних закладах відрізняється від керування професійним. Робота має ґрунтуватися на зацікавленні учасників творчою діяльністю і включати проведення репетицій, організацію навчально-виховної діяльності, залучення нових учасників тощо;

б) психолого-педагогічний. Музично-педагогічна діяльність із ансамблевим колективом вимагає постійного зацікавлення учасників, врахування їхніх вікових інтересів і здібностей. Для ефективної роботи та досягнення поставленої мети доводиться використовувати всі можливі засоби психолого-педагогічного впливу на особистість учасників. Цей

напрямок особливо актуальний при роботі з творчим колективом, адже поряд із виконанням функцій музиканта та диригента керівник повинен бути також педагогом і психологом, що сприятиме зростанню його професійного та морального авторитету;

в) музичний. Навчання учасників гри на інструменті є, безумовно, найважливішим завданням керівника, бо виконавська діяльність вказує на те, як відбулася співпраця учасників колективу і його керівника.

г) діагностико-результативний – включає діяльність, пов'язану з вивченням об'єкта педагогічного впливу, тобто ансамблевого колективу і кожного з його учасників, що дає можливість визначити оптимальні шляхи і методи виховного впливу. За В. Соловйовим, надзвичайно важливим є вміння виявити музичні здібності учасників і нахили до певного виду музичної діяльності, вивчити особливості учасника, інтереси і мотиви його діяльності [95].

З'ясувавши початковий рівень підготовки учасників колективу, керівник ставить перед собою цілі і завдання діяльності, накреслює шляхи і методи їхньої реалізації. Пізніше він переходить до планування педагогічного процесу в колективі, під час якого визначає етапи і послідовність педагогічних дій, вибирає репертуар, який відповідав би навчальній програмі. Важливою умовою діяльності керівника та дотримання належного рівня його «готовності» є вивчення педагогічного досвіду кращих керівників, використання передової методики роботи з духовними колективами та методів педагогічного впливу.

Аналіз професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з керуванням інструментальним ансамблем, показав, що поставлені творчі завдання, які доводиться вирішувати керівнику, буде реалізовано за умови сформованої готовності виконувати систему дій. Умовно останні можна звести до чотирьох напрямків: методичний, психолого-педагогічний, музичний та діагностико-прогностичний.

Спираючись на висвітлені напрями підготовки, можна визначити структуру готовності студентів до майбутньої професійної діяльності в ролі керівника ансамблю, яка розкриває основи знань та умінь управлінської й творчої діяльності (табл. ).

Таблиця 1

**Структура готовності студентів до керування духовим ансамблем**

ЗНАННЯ ТА УМІННЯ			
Методичні	Музичні ( спеціальні)	Психолого-педагогічні	Діагностико-результативні
1.Залучення дітей до творчої діяльності	1. Виявлення музичних здібностей	1. Вивчення індивідуально-психологічних особливостей учасників	1. Вивчення мети і завдання колективу
2.Створення колективу	2. Володіння основами диригування	2. Формування естетичного смаку	2.Аналіз непередбачуваних ситуацій і розкриття причинно-наслідкових зв'язків
3. Формування в учасників стійкого інтересу до колективного музикування	3. Аналіз оркестрових партитур	3. Забезпечення професійного і морального авторитету	3. Прогнозування репетиційних занять і концертних виступів
4. Організація навчання учасників гри на духових інструментах	4. Складання репертуару з урахуванням вікових особливостей учасників	4. Формування гуманних якостей в учасників	4. Виявлення допущених помилок та визначення способів їхнього виправлення

Визначені знання та уміння в процесі їхнього практичного застосування не можна поділяти на основні та другорядні. Творчі завдання реалізуються в гармонійному поєднанні, становлячи єдиний механізм. Однак опанування цими знаннями відбувається завдяки відповідним здібностям.

Знання повинні бути неодмінним елементом професійної підготовки спеціалістів, щоб впливати на формування усіх груп якостей. З психологічної

точки зору знання – це емпірично перевірений результат пізнання дійсності, правильне його відображення у мисленні людини. Є. Кабанова-Меллер розуміє знання як «правильно сформовані вміння, що ґрунтуються на знанні способу дії» [53, с. 7], педагогічні уміння є формою функціонування теоретичних знань. Через них реалізуються знання про цілі, принципи, суть, методи та прийоми навчання і виховання, способи організації педагогічного процесу, а також теоретичні знання із спеціальних і суспільних дисциплін. Так, наприклад, формування музично-педагогічних вмінь вимагає знань з методики навчання учасників гри на інструменті та основ організації навчального процесу.

Досліджуючи основні теоретичні засади, які спрямовані на формування готовності до керування ансамблевими колективами, варто взяти до уваги висновки В. Чепелєва, який присвятив багато досліджень проблемі професійної підготовки студентів вищих мистецьких закладів. Він вважав, що першочерговим є розвиток умінь аналізувати педагогічні ситуації, вирішувати педагогічні завдання, приймати рішення про характер виховного впливу з урахуванням обставин, що склались у практиці виховної роботи, а також впливати на творчий процес. Обов'язковим і одним із незамінних явищ залишається вміння комунікувати, тому гармонія в спілкуванні допомагає вирішувати творчі завдання у ансамблевому колективі.

Отже, ефективність діяльності керівника інструментального ансамблю безпосередньо залежить від його інтелектуальних здібностей та ерудованості, креативного сприйняття й відтворення дійсності.

Стосовно готовності студентів до керування ансамблем зазначимо, що майбутній диригент повинен мати спеціальні та педагогічні знання, відзначатися високою мораллю та духовністю, бути прикладом для наслідування. Без цього досягти основної мети – виховати гуманні якості учасників ансамблю в процесі навчання та виховання – неможливо.

Виховання творчої індивідуальності музиканта ансамблевого колективу забезпечується образною системою педагогічного впливу керівника, вмінням створити музичний образ і розбудити творчу уяву учасників. Впливаючи словом на уяву музикантів, керівник встановлює внутрішній контакт.

Таємниця такого спілкування полягає в гострому відчутті внутрішнього світу кожного учасника. Інтуїтивно діючи на внутрішній світ музикантів, за умови знання їхніх інтересів, цілей, мотивів перебування в колективі, він поступово наповнює їхню свідомість відомостями про музичну та образно-психологічну будову даного твору, ідеальну його модель, створену ним у підготовчий період власної роботи. Керівник також ознайомлює учасників з ідейною і психологічною розробками твору, прагне до того, щоб вони збагнули важливість цих ідей. Після цього дає своє ідейно-художнє трактування того чи іншого твору. В поєднанні сюжетного характеру він мовою музики має забезпечити формування образної уяви музичного розвитку у внутрішньому баченні та відчутті виконавців.

Створенням таких моделей, досягається образне перевтілення оркестрантів. У момент творчого переживання вони мають відчутти себе в обставинах тієї художньої діяльності, яку вони створили в своїй уяві.

Як стверджує В. Чабанний, особистий, суб'єктивний стан виконавця послаблюється під впливом об'єктивної творчості, в якій домінує образний початок і велике емоційне піднесення [101, с. 156]. Завдячуючи образно-психологічній «технології», яку має застосовувати керівник ансамблевого колективу в репетиційний період, можна проникнути у внутрішній зміст виконуваних творів, зрозуміти їхні ідеї та відчутти одухотвореність кожної фрази. За цих умов примножується творчий потенціал учасників художнього колективу. Такий аспект творчої атмосфери створюється керівником, його творчими задумами, сукупністю його таланту, кваліфікації, особистих якостей.



Соціально-педагогічний зміст діяльності інструментального колективу полягає в органічному поєднанні художньо-виконавського і виховного процесів, наданні їм художньо-естетичної спрямованості.

Розв'язання цієї проблеми в багатьох аспектах пов'язане з репертуаром, навколо якого будується робота керівника музичного колективу. Відповідно до теоретичних передумов готовності студентів до роботи з ансамблем духових інструментів необхідно визначити роль репертуару у вирішенні соціально-педагогічних завдань, які стоять перед його учасниками. Тому проблема репертуару повинна знаходити вміле розв'язання, передусім з боку керівника колективу. Іншими словами, від рівня сформованої «готовності» студента залежатиме педагогічна спрямованість репертуару.

Відомо, що формування світогляду виконавців, розширення їхнього життєвого досвіду відбувається завдяки осмисленню музичних творів, їхній ідейній спрямованості.

Поняття ідейного рівня творів не слід розглядати окремо від поняття його художньої цінності. Тільки ті твори об'єднують та надихають людей, які мають справжній художній зміст. Завдання репертуару полягає в тому, щоб розвивати та вдосконалювати музично-образне мислення учасників оркестру, їхню творчу активність, а також збагачувати інтонаційний слухацький досвід. Добитися такої мети можна лише через поновлення та розширення музичного матеріалу. Так, Л. Шаміна [103] вважає, що репертуар аматорських оркестрів має бути різним за тематикою, жанрами, художніми засобами побудови мови. Різноманітність за тематикою, образами повинна поєднуватись так, щоб було б неможливим зіставлення схожих за композицією концертних програм.

При формуванні репертуару слід враховувати технічні та художні можливості колективу. Навіть тривала репетиційна робота не дає позитивного результату, якщо взято твір підвищеної складності чи легкий для виконання, який не вимагає творчих пошуків, застосування виконавцями своїх

здібностей.

Складаючи репертуар, студенти мають засвоїти і в майбутній роботі, дотримувались принципу «від простого до складного». Враховуючи особливості навчального процесу колективу, потрібно добирати твори, які допомагають вирішенню конкретних навчальних завдань. Практика свідчить, що в кожному музичному колективі з часом виробляється відповідний репертуарний напрямок, нагромаджується репертуарний багаж, що відповідає кількісному та якісному складові оркестру. Досягши певних вершин, творчий колектив продовжує шукати ґрунт для розвитку в більш складному репертуарі. Тому, безсумнівно, репертуар має завжди передбачати перспективу.

На практиці проблему навчального репертуару доводиться розв'язувати в основному в початковий період роботи з оркестром, коли учасники оволодівають навичками гри на інструменті, коли встановлюється тісне взаєморозуміння між музикантами та керівником. У цей час добирають твори, написані з використанням народних мелодій. Вони повинні становити ідейно-художню цінність оркестрового репертуару, оскільки це історія народу, його духовне багатство та краса. Виконання і трактування таких творів має бути сучасним, відрізнитися своєрідністю. Тільки тоді їх слухають з інтересом і вони справляють глибоке враження.

Велике зацікавлення учасників і слухачів викликають п'єси, написані місцевими композиторами або й самим керівником. Вони, як правило, є мало відомими, але їх завжди слухають з увагою. Матеріалом для таких творів може бути місцевий фольклор – наспіви, обрядові та козацькі пісні.

Ці твори відзначаються, насамперед, новизною, оригінальністю задуму, музичною тематикою, збереженням і багатством місцевих народно-виконавських традицій. Однак при виборі таких п'єс диригент повинен дуже уважно вивчити характер і якість інструментування, інакше п'єси втрачають свій художній зміст, музика важко пізнається на слух. Звичайно, репертуар

буде однобічним, якщо не звертатися до світової класичної музики. Але вивчати шедеври і виховати на них слід через призму творів національних композиторів, народних мелодій, які зберегли генетичний код, притаманний народові.

Розглядаючи складання репертуару як одну з теоретичних передумов готовності студентів до керування ансамблевим колективом, потрібно врахувати такі чинники, як:

- ідейна та художньо-естетична спрямованість і цінність п'єси;
- можливість її художнього і технічного виконання в аматорському колективі з урахування вікових особливостей учасників.

Виконання кожного твору повинно сприяти:

- удосконаленню технічної майстерності і виробленню художнього смаку в учасників, закріпленню і розвитку ансамблевої гри;
- патріотичному вихованню учасників, розумінню музики, збагаченню духовного світу і моральної культури;
- розширенню концертної практики, забезпеченню участі ансамблю в громадській і культурно-масовій роботі.

Студент має пам'ятати, що якість навчання і виховання в колективі, ефективність формування потреб та інтересів, світогляду й ідеалів в учасників залежить від якості знань і умінь самого керівника, від його національної свідомості, цілеспрямованості.

Висока якість знань, умінь і навичок, здобутих учнями під час навчання, формування в них здібностей, інтересів, поглядів значною мірою залежать від умілого керівництва, сформованої готовності до репетиційної діяльності, а також майстерності і творчого підходу в процесі навчання і виховання.

Отже можна зробити висновок, що сформована готовність студентів до керування інструментальним ансамблем є поєднанням як і розумових, так і емоційно-вольових, а також мотиваційних рис особистості. В поєднанні із конкретними педагогічними та спеціальними професійними знаннями

відбувається набуття необхідних навичок, які допомагають сформувати організаторську та творчу діяльність.

Сутність діяльності керівника ансамблевого колективу вимагає теоретичного вивчення й осмислення виконавства на духових інструментах, постійного аналізу вимог до учасників із урахуванням вікового сприйняття та взаємодії. Проблема інструментального музикування завжди породжує широке коло різноманітних питань, пов'язаних із професійно-педагогічною підготовкою студентів, що розширює наші уявлення про нові ефективні форми роботи з учнями, які вимагають нового бачення засобів та підходів до залучення їх до самостійної творчої діяльності.

Особливістю професійної діяльності керівника ансамблю є тісний зв'язок його соціальною сферою, яка, в свою чергу, є явищем багатограним, з притаманними їй властивостями.

Автори наукових досліджень (О. Каргін, І. Маринін, С. Мальков, Є. Смирнова, М. Соколовський, В. Подкопаєв, В. Соловйов, Ф. Соломонік, В. Чабанний та інші), присвячених аналізу професійної діяльності керівників інструментальних ансамблів, таку діяльність розглядають як поєднання організаційних, навчальних, виховних та творчих завдань.

У працях О. Абдуліної, Л. Блінової, Л. Кікнадзе, Н. Волошиної та С. Киссельгофа наголошується на необхідності посилення практичної спрямованості навчання студентів. На думку авторів, все це позитивно вплине на їхню подальшу професійну діяльність.

Відповідальне й свідоме ставлення студента до фахової підготовки у ВНЗ сприятиме формуванню й розвитку професійно-педагогічної спрямованості. Вона є стрижневою рисою педагога, і характеризується стійким інтересом до особистості педагога в єдності з суспільною та пізнавальною активністю і виражається у прагненні та готовності відповідально виконувати свої педагогічні обов'язки.

Як відомо, значна кількість літератури присвячена саме підготовці професійних музикантів, диригентів, методиці роботи з професійними колективами. На жаль, це не стосується керівників інструментальних ансамблів. Тому було б доцільним виявити особливості підготовки керівника такого колективу, спираючись на відомі традиції, поняття, установки в галузі професійної творчості. Першочерговим завданням є визначення специфіки перспективи діяльності професійних і аматорських духових ансамблевих колективів.

Духовий інструментальний ансамбль виконує функцію самовиховання, адже у процесі виконавської діяльності відбувається виховання його учасників за допомогою музичного мистецтва. Такий колектив має виховувати естетичні смаки його представників. Тому вважаємо, що характеристикою керівника ансамблевого колективу високого рівня є його психолого-педагогічна підготовка. Оскільки керівник виступає, передусім, педагогом, який вводить учасників у сферу художнього мистецтва, допомагає оволодіти виконавськими навичками, то основною метою його діяльності стає залучення дітей до мистецтва через їхню безпосередню участь в ансамблевому колективі.

Пошуки оптимального варіанта характеристики готовності студента ґрунтуються на виявленні специфіки його майбутньої роботи як керівника ансамблю. Проте таке важливе і першочергове питання ще не має свого комплексного відображення в наукових дослідженнях. Лише в деяких працях спостерігаються спроби висвітлити її окремі сторони, фактично не досліджено специфічні особливості роботи з інструментальним ансамблем.

Так, О. Ніжинський науковоописав професійні якості керівника у їх безпосередньому розвитку, а також охарактеризував принципи формування репертуару для духового оркестру [73]. Обґрунтування можливих напрямків вдосконалення психолого-педагогічних особливостей керівника під час диригування ансамблевим колективом відображено у напрацюваннях О.

Фоменка [94].

Й. Гофман, передусім, вважає основою диригентсько-виконавської діяльності психологічні характеристики керівника. Питання взаємодії диригента та інструментального колективу, яким він керує, розглянуто в наукових доробках Г. Берліоза й Г. Єржемського [46].

Проблема підготовки студентів вищих мистецьких навчальних закладів до майбутньої творчої діяльності є однією з найактуальніших в наш час. А. Хачатурян після тривалих досліджень дійшла висновку, що для того, аби молодий спеціаліст відповідав вимогам обраної професії, в його навчанні важливе місце повинна посідати загальнопедагогічна підготовка, яка включає в себе: педагогічну спрямованість мислення; готовність до творчого вирішення педагогічних завдань; культуру спілкування [100, с. 5].

Проте зауважимо, що хоч у згаданих дослідженнях розкриваються професійно-педагогічні якості, якими має бути наділений керівник аматорського колективу, вони однак, не висвітлюють питань підготовки студента з урахуванням специфічних особливостей його майбутньої діяльності у ролі керівника інструментального ансамблю .

Аналіз цих та інших наукових праць, присвячених дослідженню різних аспектів професійно-педагогічної підготовки та практичний досвід роботи з духовим ансамблем, дають нам змогу сформулювати власне розуміння назрілих проблем та глибше розкрити специфічні особливості педагогічної діяльності керівника інструментального ансамблевого колективу.

Керування таким ансамблем вимагає від студентів поліфункціональної педагогічно-мистецької підготовки, що включає в себе наступне:

- володіння методикою гри на духових інструментах та методикою керування інструментальним ансамблем;
- бути обізнаним з історією української та світової музики;
- вміти диригувати ансамблем;

- розуміти принципи початкового навчання гри на духових інструментах

У нашому дослідженні специфічні особливості діяльності майбутнього керівника, які є важливим елементом його готовності до керування ансамблем, розглядатимуться у відповідних структурних аспектах, а саме:

- творчий колектив створюється на основі добровільних учасників, які зацікавлені у навчанні гри і співпраці у такому колективі, тому стосунки між його учасниками мають певну специфіку;

- у музичному колективі беруть участь музиканти з різними здібностями, різним рівнем підготовки та різного віку. Тому керівник у своїй педагогічній діяльності має враховувати особливості різних категорій учасників, уміти знайти підхід до них та ефективні форми спілкування з ними;

- студент повинен усвідомлювати, що творчій діяльності колективу притаманні певні специфічні форми впливу на емоційну сферу учасників завдяки засобам розучуваного репертуару, що створює сприятливі умови для формування їх естетичного смаку;

- специфічною рисою педагогічної діяльності в інструментальному ансамблі є вільний вибір методики навчання учасників і організації музично-навчального процесу. Тому надзвичайно важливим є коректний вибір методу навчання, оскільки від цього залежить якісний показник оволодіння виконавськими навичками.

Вітчизняні психолого-педагогічні дослідження виділяють такі складові частини педагогічної діяльності: гностичний, або дослідницький – один із провідних у професійній діяльності педагога, оскільки він веде постійний пошук необхідної інформації і аналізує як власний, так і передовий досвід навчально-виховної роботи; конструктивний включає планування педагогічної діяльності та прогнозування її результатів; організаторський полягає у підпорядкуванні всіх видів навчально-виховного процесу основному організатору-керівнику; комунікативний компонент охоплює

процес встановлення контактів педагога з учнями, колегами батьками.

Такі специфічні складники притаманні й керівникові ансамблевого колективу, як одні з характерних особливостей професійно-педагогічної діяльності. Зокрема, за Л. Русановою, структура діяльності керівника аматорського художнього колективу, спрямована на дослідження виховних цілей, яка включає шість компонентів діяльності: проектуючий, конструктивний, комунікативний, організаторський, гностичний (аналітичний), гностичний (узагальнювальний) [90].

Спираючись на досягнення сучасної психолого-педагогічної науки, можна визначити професійно-педагогічні знання та уміння студента, які формують його готовність до керування духовими ансамблями. Цьому сприяють аналіз педагогічної діяльності в ансамблі; спостереження за творчою діяльністю інших керівників різних жанрів аматорських колективів; власний досвід роботи в якості керівника ансамблевого колективу.

Вищесказане дозволяє нам розкрити їх зміст. Він включає:

- формування естетичних смаків та глибоких моральних принципів через знайомство з найкращими зразками духової музики. Майбутній керівник духового ансамблю повинен чітко усвідомлювати, що музична культура впливає на світогляд, мислення і поведінку людини. Звідси випливає висновок: процес навчання і виховання в ансамблевому колективі має ґрунтуватися на високохудожньому матеріалі. На глибоке переконання Д. Кабалевського [52], музика тільки тоді може створювати естетичні, пізнавальні і виховні дії, коли діти навчаться по-справжньому слухати і розмірковувати. Виховання музикою формує художні знання, а відтак розвиває мислення. Під час сприйняття формується єдність емоційного і свідомого, що стає основою удосконалення практичної діяльності;
- виховання естетичного смаку в процесі художньо-творчої та музично-освітньої діяльності. Робота з естетичного виховання, яка проводиться керівником колективу, повинна формувати в учасників систему художніх



уявлень поглядів та переконань, що сприяє виробленню справжніх критеріїв художніх цінностей.

Сучасна методика керування ансамблевим колективом пропонує різноманітні форми виховання естетичних смаків. До основних форм відносяться: прослуховування музики, ознайомлення з творчістю видатних композиторів і музикантів, стилем написання їхніх творів. Така робота охоплює увесь колектив і відбувається під час занять з ансамблем. Тематика занять може бути найрізноманітнішою – від творчості окремих композиторів до проблем музичного мистецтва;

- уміння знаходити ефективні форми і методи навчання учасників основ виконавської майстерності. Керівникові творчого колективу здебільшого доводиться розпочинати свою роботу із формування в учасників елементарних навичок виконавської діяльності (постановка дихання, музична грамота, звуковидобування). Отже, нагальною проблемою у даному дослідженні є методична підготовка студента. Вона полягає в умінні докладно проаналізувати виконавську підготовку не тільки всього колективу, а й кожного учасника. На основі цього аналізу керівник має визначити ефективні методи, спрямовані на вдосконалення виконавської підготовки учасників;

- здатність створити власний професійний імідж і моральний авторитет. Авторитет керівника сприяє проведенню цілеспрямованої навчально-виховної діяльності. Як показує практика роботи з духовим ансамблем, цей авторитет виявляється у двох аспектах: професійному і моральному.

Професійний аспект полягає в досконалому знанні питань, пов'язаних із володінням інструментом, диригентською технікою, знанням теорії музики, розвитком музичного слуху. Компетентність керівника включає у себе й глибокі методичні знання (володіння сучасними методами навчання, уміння правильно, з урахуванням індивідуальних особливостей, розвивати виконавські навички в учасників). У музичному колективі підвищенню

авторитету керівника сприяє урахування ним специфічних особливостей роботи з дітьми та виявлення педагогічного такту.

Моральний аспект виражається у володінні керівником формальним правом керівництва, що характеризується його здатністю до лідерства. Поєднання лідерства і керівництва дає керівникові не тільки формальні, а й моральні права на керування художнім колективом [46].

У загальній структурі здібностей студента, майбутнього керівника ансамблевого колективу, важливе місце посідає здатність до спілкування, налагодження тісних стосунків із учасниками, на що справедливо вказував А. Каргін [56]. Ці особливості становлять одну з характерних рис, які потрібно враховувати в підготовці студентів до виконання професійних обов'язків. Студенти, які не вміють добре комунікувати з іншими людьми і які не розвивають свої комунікативні можливості, у процесі своєї майбутньої діяльності, як правило, мають труднощі у співпраці з іншими людьми, що негативно позначається на результатах їхньої праці.

Специфіка діяльності керівника ансамблевого колективу полягає в тому, що здатність до спілкування в нього має перебувати на найвищому рівні, гармонійно переплітатися з усіма професійно необхідними якостями і здібностями.

Для успішного здійснення професійних функцій керівник мусить усвідомити об'єктивні психологічні механізми, що лежать в основі його взаємодії з музичним колективом. Як відомо, ефективна і прогресивна діяльність диригента впливає з особистісного чинника, його опори на індивідуалізацію роботи з учнями. А це вимагає від керівника розуміння діяльності внутрішніх механізмів, закономірностей їхнього формування, а також організації структури духового ансамблю.

Виділимо найважливіші чинники, які впливають на творчий процес ансамблевого колективу:

- авторитетність керівника ансамблю, що впливає з розуміння творчої індивідуальності та необхідності поваги до колективу;

- ґрунтовна обізнаність з теоретичним матеріалом та володіння практичними навичками;

- створення творчої атмосфери та взаємоповаги учасників;

- прищеплення гуманних ідей та виховання національної свідомості через вивчення народних традицій, української музичної спадщини та світової класики.

Крім знань із різних галузей науки, для формування готовності до керування ансамблем студенти повинні володіти:

- комплексом методичних знань із вітчизняного та зарубіжного виконавства на духових інструментах;

- уміти через диригентські жести передати трактування музичного твору;

- аналітично підходити до відтворення музичного образу та усунення недоліків у трактуванні його учасниками;

- мати креативне мислення, художнє відчуття образів, емоційнійну виразність, бути людиною з високими моральними принципами та зможти продемонструвати ці якості у процесі роботи з колективом.

Однією з особливостей професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної із керуванням ансамблем, є перетворення творчих уявлень, образу музики, що їх керівник формує у свідомості дітей, у практичну дію. Образні уявлення керівника формуються на основі механізмів внутрішнього слуху і внутрішнього звучання.

Так, А. Іванов-Радкевич вважає, що першоосновними якостями майбутнього керівника, диригента є наявність внутрішнього відчуття нотного тексту, а також здатність переосмислити його у власній свідомості [48].

Наступним завданням, на думку автора, є розвиток здібностей та втілення музичного образу, що склався у свідомості диригента, і виявляється в зовнішніх рухових проявах, щоб спонукати виконавський колектив до

відтворення цього музичного образу в реальному звучанні. Приступаючи до диригування, керівник повинен мати ґрунтовне уявлення про партитуру, щоб зуміти розкрити образність музики, її зміст.

Особливістю музично-педагогічної готовності студента до роботи керівником ансамблевого колективу є вміння робити попередній цілісний розбір музичного твору. Вся робота керівника над твором здійснюється до його зустрічі з колективом і, як вже було зазначено, відноситься до передрепетиційної. Розпочинаючи вивчення нового твору, диригент має визначити його форму, місця головних і побічних кульмінацій, темпи, встановити необхідні цезури між музичними фразами, періодами, частинами; з'ясувати ладотональний план твору, особливості його метроритмічного малюнка, гармонічної мови; уточнити темп; розшифрувати терміни, засвоїти їх правильну вимову. Керівникові необхідно також знати все про творчість композитора, його стиль, творчу манеру, розуміти епоху, в якій жив і творив композитор, мати уявлення про інші його твори.

Такий вдумливий підхід запобігає труднощам, які можуть виникати під час роботи над твором. Аналіз музичного твору дасть змогу синтезувати всі досягнуті елементи, трансформувачи їх у художній образ, який складається у свідомості диригента, що потребує попередньої роботи керівника над партитурою. Саме вона спрямує та активізує художній задум під час репетиційного процесу, найважливішими принципами якого є:

- вивчення даного твору та творчості композитора в історичному аспекті;
- встановлення темпоритмічної структури та вибір схеми диригування;
- визначення ладотонального плану;
- аналіз головних та побічних партій;
- визначення кількісного і якісного складу учасників ансамблю;
- визначення оркестрового балансу;
- аналіз труднощів під час гри.

Аналіз музичного твору дає можливість збагнути творчий задум композитора, правильно інтерпретувати його у виконанні ансамблю та розширити розуміння музичної тканини.

Важливою умовою активізації творчого процесу та підтримання піднесеної атмосфери в колективі є добре сплановані та змістовно проведені репетиції. Крім урахування методичних, педагогічних, психологічних та інших специфічних особливостей колективу, важливо детально продумати план роботи над твором. Зокрема, потрібно врахувати можливі труднощі, які можуть виникати під час його розучування з ансамблем, передбачити шляхи подолання складних ситуацій. До останніх, наприклад, можна віднести технічно складні пасажі, аплікатурні труднощі, окремі деталі, пов'язані з ансамблем, та ряд інших моментів. Так, В. Свечков [93, с. 85 – 112] вважає, що при складанні плану необхідно передбачити час, потрібний для:

- попереднього ознайомлення виконавців із їхніми партіями (завчасне вивчення кожним виконавцем своїх партій значно прискорює репетиційну роботу; при цьому враховується складність твору і виконавський рівень музикантів);

- проведення групових репетицій (насамперед відпрацьовуються складніші в технічному плані епізоди; у ряді випадків корисно попрацювати окремо із групою виконавців гармонічного супроводу, вимагаючи при цьому від них злагодженості й рівності акордового звучання);

- розучування твору на загальнооркестрових репетиціях (їхня мета – досягти загального ансамблю, поєднання результатів, набутих на індивідуальних та групових заняттях, встановлення злагодженого звучання усього колективу та вдосконалення завдань).

Важливою рисою студента, яка підкреслює його професійну готовність, є вміння економно використовувати репетиційний час. Кожна зайва репетиція (або невиправдане її затягування) тільки перешкоджає встановленню творчої атмосфери в оркестрі і погіршує результативність

роботи. Тому продумане планування дасть змогу досягти кращих результатів

Щоб кожна репетиція проходила сплановано, важливою умовою для керівника має бути глибоке проникнення у музичний задум автора, характер, гармонічну будову, виражену у нотному записі партитури. Вміло розкриваючи музичну палітру, написану нотними знаками, керівник зможе викликати творче захоплення виконуваним твором у оркестровому колективі. Відтак досконале знання партитури є основою успішного функціонування ансамблю та правильної інтерпретації твору. Існують такі специфічні особливості роботи над партитурою:

- асоціативне та абстрактно-теоретичне мислення, тобто здатність до уявлення, зіставлення та порівняння;
- аналітичний підхід до вивчення твору;
- індивідуальна інтерпретація твору на основі проведеного аналізу та охоплення його цілісної структури.

Освоєння партитури зобов'язує до вивчення широкого кола питань і вимагає наполегливості, допитливості, терпіння і великої віддачі. В процесі попередньої роботи над партитурою в керівника формується уявлення про музичний твір, його стилеві особливості, якісний склад ансамблю, специфіку його звучання із урахуванням акустичних умов та потенційних можливостей учасників.

Перелічені вище вимоги властиві професійному диригенту, проте для підготовки студента до роботи керівником ансамблю духових інструментів потрібні аналогічні знання та навички, тому досконале знання партитури та власне бачення твору є важливим елементом «готовності» до репетиційної роботи.

Керівник також має усвідомлювати основні темпи – образи, їхній розвиток та співвідношення. Якщо твір є перекладом для духового оркестру, то керівник заздалегідь ознайомлюється з оригіналом. Це допоможе йому

краще зрозуміти характер твору. До початку репетиції керівник має засвоїти партитуру в усіх її деталях, щоб твір «звучав» у його свідомості. Цей аспект діяльності керівника як диригента передбачає проникнення у внутрішню сутність музики, що органічно поєднується з художньою повноцінною інтерпретацією твору. Професійний аналіз та активне осмислення внутрішнього змісту авторського задуму формує в керівника інструментального ансамблю власне розуміння музики та правильне відтворення музичного образу. Здатність до передбачуваного результату із урахуванням особливостей музичного колективу – переконливий показник професійної «готовності» студента.

Проблема читання нотного тексту «про себе» та внутрішнього слухання або уявлення послідовно розгортання в часі музичного твору належить до найскладніших проблем диригентської педагогіки. Студент повинен уміти мобілізувати досвід, нагромаджений у попередній інструментально-виконавській роботі, щоб синтезувати його в нові комплекси, в нові, більш складні, слухові образи, почерпнуті ним у процесі попередньої аналітичної роботи над твором, при читанні і розучуванні за інструментом.

Крім того, студент має пам'ятати: яким би не було простим, на перший погляд, завдання, виконання його завжди вимагає максимальної цілеспрямованості і розумового зосередження.

Неабияку роль в оволодінні елементами передрепетиційної техніки ( здатність до внутрішнього чуття музики або уявного розгортання в часі музичного образу твору) відіграє не тільки музично-теоретична підготовка студента до керування ансамблем, а й усвідомлення ним специфіки роботи з таким колективом.

Звідси випливає важливий висновок: формування «готовності» студента до керування музичним колективом відбувається при досягненні відповідної музичної зрілості, якщо в студента є задатки самостійного музичного мислення.

Важливим психологічним механізмом, без якого неможливий творчий акт, є ідентифікація, тобто уявлення себе на місці іншого [71, с. 67 – 75]. Застосовуючи цей метод під час роботи над партитурою, потрібно вивчати кожен партію окремо від початку до кінця, уявляючи себе на місці кожного з оркестрантів (кларнетиста, трубача, баритоніста), а, відтак, урахувавши реальні виконавські можливості кожного учасника, втілювати власний задум. Однак, у цьому разі керівник повинен досконало володіти методикою гри на духових інструментах. Потрібно звертати увагу на діапазон (звуквисотність написання нотних партій для кожного інструмента) з урахуванням віку учасників. Тільки після ретельного аналізу цих особливостей можна починати практичну роботу з колективом. Лише за таких умов можливе поєднання запису партитури з її ідейно-художнім змістом. Знехтувавши ці принципи, замість розкриття змісту твору, здебільшого відбувається заучування нотного тексту.

Уся складність гри в ансамблевому колективі полягає в дотриманні кожним учасником точного метроритмічного малюнка. Кожен учасник оркестру повинен твердо засвоїти правила і прийоми ансамблевої гри. Якщо правилом індивідуальної гри є „слухай себе”, то ансамблевої гри – слухай себе та інших музикантів [73, с. 42].

Основними елементами інструментального ансамблю є:

- чистота інтонації ладу;
- ритмічна і динамічна злагодженість;
- однакове фразування.

Ці елементи однаково важливі в комплексі, жоден із них не можна опустити.

Як відомо, учасники колективу мають певні індивідуальні риси, виконавські навички та природні здібності. Однак завдання керівника полягає в тому, щоб формувати з учня музиканта, який вміє слухати, розуміти і відчувати інших учасників. Звідси випливає перша умова, яка має



забезпечити належне виконання, – інтонаційна чистота звучання ансамблю.

Надзвичайно важливою передумовою досягнення інтонаційної чистоти є добрі знання особливостей і можливостей інструментів духового ансамблю. Практика показує, що чистота залежить не тільки від виконавського досвіду керівника, високого рівня його професійної підготовки або здібностей, а й від ряду інших причин, а саме: якості інструментів, систематичних індивідуальних занять виконавців, міри розвитку внутрішнього слуху, навичок колективної гри та правильної організації настроювання.

Як показує досвід, згадані вище елементи ансамблевої гри втілюються при висококваліфікованій підготовці студента, яка здійснюється з урахуванням специфічних особливостей роботи з дітьми.

Слід врахувати ту особливість, що ансамбль складається з учасників, яких постійно потрібно зацікавлювати грою в такому колективі, прищеплювати любов до духової музики, адже гра на духових інструментах вимагає фізичного навантаження, що часто позначається на звуковидобуванні і може відштовхувати учасників. Як зазначає І. М. Кобець, «витрата надмірної енергії різко знижує витривалість виконавського апарату, обмежує музично-технічні можливості і часом стає серйозною перешкодою у досягненні позитивних результатів» [59, с.3]. Ці фактори й повинні визначати стиль роботи керівника; його вміння жваво і цікаво проводити репетиції, щоб учасники інструментального ансамблю отримували задоволення від кожного заняття, були зацікавлені процесом роботи та його творчими результатами.

Аксіомою для студента – майбутнього керівника – є природні та технічні можливості музикантів. Тому не треба перевантажувати їх зайвими репетиціями, вимагати від них неможливого. За таких обставин учасники нерідко втрачають інтерес до ансамблевого музикування. Потрібно так спланувати репетиційний час, щоб кожне заняття стимулювало прагнення до спільної праці, зумовлювало бажання проникати в глибинні пласти музичної творчості.

Враховуючи вік та підготовку учасників ансамблю, керівник (навіть якщо він добре володіє технікою диригування) не завжди спроможний передати найпростіші елементи музичної виразності. Тому в диригентській практиці під час репетицій доцільно використовувати замість мови жестів, словесні пояснення. Мета таких пояснень – досягти пробудження творчої уяви виконавців та збагачення асоціацій, які допоможуть глибше проникнути в музичний зміст і тканину твору. Часто захоплива розповідь про музику, ефективно впливаючи на людську свідомість, полегшує розуміння музичної мови.

Використання словесних пояснень не означає применшення диригентського жесту в процесі роботи з колективом. Використовуючи мову жестів та словесні пояснення, керівник тим самим дає можливість учням краще зрозуміти і відчувати свої творчі наміри (вони повинні бути органічно пов'язаними з розкриттям характеру виконуваної музики). Тому підготовка студента до такої діяльності має відбуватися за умов удосконалення мовної культури.

Розкриваючи ідею музичного твору, його зміст, потрібно переконати учасників у важливості кожної виконуваної деталі, яка впливає на характер та стиль виконуваного твору. Виконання твору тільки тоді досягає своєї мети, коли в ньому пов'язані всі виражальні елементи: темп, ритм, динаміка, штрихи, коли вони гармонійно поєднані в єдине ціле. В середовищі творчого колективу цей комплекс набуває специфічного змісту.

Великого значення вибору темпу надавав П. Чайковський, котрий особливо звертав увагу на темпи при оцінюванні різного роду концертів. Питання про правильно взяті темпи він не відокремлював від поняття художнього виконання [102].

На нашу думку, довільні коливання в темпах можуть виникати через різні причини, не пов'язані з браком елементарних музичних здібностей. Саме до таких причин можна віднести: нервозність, хвилювання, депресія,

збудженість, темперамент та ін. Ці додаткові фактори часто виникають при виконанні, негативно впливаючи на його якість. Знаходити правильний темп виконавцеві допомагає його музикальність та художнє чуття. У більшості випадків на це й покладає надію композитор, визначаючи характер руху музики умовними термінами. Для позначення математично точного темпу, вказується метроном, тобто кількість тактових долей за хвилину. Якщо метроном не вказано, потрібно встановити такий темп, який підказує художнє сприйняття, і дотримуватися цього темпу під час майбутнього виконання. Після частих вправ протягом певного часу в учнів виробляється відчуття знайденого темпу. Цю особливість потрібно враховувати в професійно-педагогічній підготовці студентів інститутів культури до музично-педагогічної діяльності, пов'язаної з керуванням духовими ансамблями.

Якщо ж у виконавців немає відчуття темпу, то існує ризик розпаду інструментального ансамблю. Тому диригенту, особливо на початку діяльності ансамблевого колективу, не можна змінювати вказаний автором твору темп.

А. Іванов-Радкевич вважає, що у виконанні відомих майстрів подібні відхилення зроблено свідомо і вони творчо виправдані, а в більшості випадків дуже переконливі, оскільки розкривають усю силу їхнього художнього обдарування [49]. У виконанні малоосвіченого, диригента-початківця розбіжність із авторськими вказівками (особливо коли диригент не зуміє достатньою мірою важливості дотримання темпу) викликає несприйняття звучання твору глядачами. Отож найменші зміни темпу завжди мають бути виправданими. Ніколи не можна займатися пошуком темпу під час репетиції, зокрема з творчими колективом. Вивчаючи заздалегідь партитуру і спираючись на стиль та зміст виконуваного твору, керівник має визначитися також із темповими особливостями.

Як переконує практика, диригенту необхідно настільки проїнятися мелодією, поринути в задум і зміст твору, щоб внутрішнім слухом відчувати правильний темп. А. Пазовський писав: «Ніщо так не спотворює задум композитора, як відсутність у диригента правильного темпоритму» [77, с. 204 - 205]. Влучно висловився про значення темпу О. Ільченко, котрий вважає, що лише під час гри у необхідному темпі «оркестранти-аматори можуть повністю усвідомити як сутність та істинну складність технологічних процесів, так і всі художні характеристики твору» [51, с. 67].

Отже, розглядаючи розуміння темпу та його сутнісну сторону, можна зробити висновок, що він природно зливається з образом, характером та змістом музики. Його не можна відокремлювати від мелодичного малюнка та гармонічної побудови. Тому керівник під час виконання музичного твору, спираючись на гармонічну, мелодичну, ритмічну будову та власний логічний аналіз, встановлює правильний темп і тим самим створює відповідний образ авторського задуму.

Відзначимо також, що готовність студентів до керування інструментальними ансамблями формується поряд з умінням виховувати в учасників відчуття логічного співвідношення у звучанні усіх партій. Адже незалежно від оркестрового викладу музичної тканини твору її голоси, мелодичні лінії, гармонічний супровід завжди перебувають у нерозривному співвідношенні. При переході мелодії від однієї групи до іншої учасники ансамблю повинні знати, провідну чи допоміжну роль вони виконують у цьому разі. Необхідно навчити кожного слухати, від якої групи інструментів переходить мелодія чи фраза, створюючи єдиний цілісний образ у виконуваному музичному творі.

Таким чином, тільки знання специфічних особливостей музично-педагогічної діяльності дає можливість визначити умови вдосконалення підготовки студентів до керування інструментальним ансамблем. Здобуті у ВНЗ вміння і навички забезпечують впровадження нових форм і методів

роботи в ролі керівника ансамблевого колективу, а це, в свою чергу, сприятиме підвищенню естетичного і художнього рівня його учасників.

Матеріали даного розділу представлені у наступних публікаціях [29; 30].

### **Висновки до першого розділу**

Історичний розвиток ансамблевого виконавства в Україні від витоків і до ХХ століття характеризується постійними інтенсивними пошуками можливостей удосконалення загальної музично-естетичної та професійної гри. На сучасному етапі актуальність цих пошуків пов'язана з підготовкою висококваліфікованих спеціалістів, здатних не тільки вміло керувати

інструментальним ансамблем, а й усвідомлювати духову музику важливою частиною національної культури.

У процесі дослідження нами було коротко проаналізовано історію виникнення та розвитку духової ансамблевої гри в Україні від стародавніх часів до ХХ століття, а також методичні засади роботи з ансамблями духових інструментів в різні періоди. Історична, культурологічна і музикознавча література досить широко висвітлює питання, пов'язані з духовим мистецтвом. Крім того, ми розглянули проблему підготовки майбутнього керівника інструментального ансамблю у науково-методичній літературі, обґрунтували зміст диригентсько-виконавської та управлінської методик роботи з майбутнім учителем музики.

Загалом ми дійшли висновку, що удосконалення та розквіт ансамблевої гри відбувався у нерозривному зв'язку з соціальними, політичними та духовними змінами в житті України та інших держав світу. Духова музика як складова частина української культурної спадщини – яскравий приклад розвитку професійного музичного виконавства. Її вивчення є важливим чинником осмислення культурно-мистецьких процесів, художніх надбань попередніх поколінь, визначення оптимальних шляхів подальшого розвитку в умовах розбудови незалежної Української держави. Рівень духового виконавства та підготовка фахівців, концертної діяльності за минулі століття, а особливо кінець ХІХ початок ХХ століть, став однією з передумов подальшого розвитку вітчизняного духового музичного мистецтва України.

З метою вивчення специфіки роботи з ансамблевим колективом нами було розглянуто і узагальнено психолого-педагогічні надбання у галузі духового та ансамблевого виконавства, які формувалися протягом тривалого історичного періоду й становлять цілісну теоретико-методичну систему.

У першому розділі дисертаційного дослідження особлива увага відводиться питанню готовності студента до керування інструментальним ансамблем і розглядається у трьох аспектах – психологічному,

соціологічному і педагогічному. Крім того, враховуючи сучасне бачення підготовки студентів до керування ансамблями, ми виокремили такі напрямки майбутньої професійної діяльності:

а) методичний, який включає найважливіші аспекти професії керівника, котрому передусім доводиться розпочинати діяльність з організації колективу, створення органів самоврядування, шукати ефективні форми і методи проведення репетиційних занять;

б) психолого-педагогічний, який спрямований на використання всіх можливих засобів психолого-педагогічного впливу на особистість учасників для досягнення поставленої мети;

в) музичний – ґрунтується на досягненні високого рівня виконавської діяльності кожного учасника ансамблевого колективу;

г) діагностико-результативний – включає діяльність, пов'язану з вивченням об'єкта педагогічного впливу, тобто ансамблевого колективу і кожного з його учасників, що дає можливість визначити оптимальні шляхи і методи виховного впливу.

Ми дійшли висновку, що професійну діяльність керівників інструментальних ансамблів слід розглядати як сукупність організаційних, навчально-виховних та художньо-творчих завдань. Усі вони перебувають у взаємодії, однак кожен елемент навчального процесу (організаційний, навчальний, виховний, репетиційний, концертний та ін.) має свою специфіку, хоча на практиці все структурні складові реалізуються одночасно.

У дослідженні окреслено та проаналізовано структуру спеціальних здібностей диригента, керівника ансамблевого колективу, а саме: організаторські (забезпечують педагогічну і творчу діяльність колективу); педагогічні здібності (які включають педагогічну спостережливість, педагогічне передбачення, здатність переконувати та навіювати, педагогічний такт); комунікативні здібності (забезпечують можливість передачі інформації, здатність до спілкування, встановлення контактів між

людьми); конструктивні здібності (відбір потрібного матеріалу для роботи з колективом).

Важливою умовою активізації творчого процесу та підтримання піднесеної атмосфери в колективі є добре сплановані та змістовно проведені репетиції. Також нами висвітлено особливість добору навчального репертуару, який впливає на формування світогляду виконавців, сприяє розширенню їхнього життєвого досвіду завдяки осмисленню музичних творів, їхній ідейній спрямованості.

#### **Список використаних джерел до першого розділу**

1. Апатский В. Н. История духового музыкально-исполнительского искусства / В. Н. Апатский. – К. : Задруга, 2010. – 320 с.



2. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 222 с.
3. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 110 с.
4. Асафьев Б. В. Композиторы первой половины XIX столетия : Избранные работы о русской музыкальной культуре и зарубежной музыке : в 4 т. / Б. В. Асафьев. – М., 1965. – Т. 4. – С. 41.
5. Асафьев Б. В. Русская музыка XIX и начала XX века / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1968. – С . 111 – 131.
6. Аскоченский В. Киев с древнейшим его училищем Академиею / В . Аскоченский. – К. : КВГ, 1856. – 370 с.
7. Афанасьев Ю. Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности / Ю. Л. Афанасьев. – Львов : Свит, – 1990. – 160 с.
8. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 334 с.
9. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – Л. : Сов. комп., 1979. – 352 с.
10. Баринова М. Н. Очерки по методике фортепиано / М. Н. Баринова. – Л . : Тритон, 1926. – 204 с.
11. Беликова В. В. Музыкальное исполнительство как вид художественно-творческой деятельности : автореф. дис. на получение науч. степени канд. искусствоведения: 17.00.02 «Музыкальное искусство». – К., 1991. – 16 с.
12. Березін В. Духові інструменти в музичній культурі класицизму / В . Березін. – М. : Ін-т загальної середньої освіти РАО, 2000.
13. Бернштейн Н. А. Некоторые назревшие проблемы регуляции двигательных актов / Н. А. Бернштейн // Вопросы психологи. – М. : Музыка, 1957. – № 6. – С. 84 – 89.

14. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
15. Бибииков С. Древнейший музыкальный комплекс из костей мамонта: очерк материалов и духовой культуры палеолит. человека / С. Бибииков. – К. : Наукова думка, 1981. – 108 с. – С. 31.
16. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека зосвітньої політики) [за заг. ред. О. Овчарук]. – К. : Вид-во К. І. С., 2004. – С. 47 – 53.
17. Білоус В. П. Вплив хвилювання на формування художньої майстерності домриста / В. П. Білоус // Науковий вісник НМАУ ім. П.І . Чайковського. – К. : НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2003. – Вип. 26. Музичне виконавство. – Кн. дев'ята. – С. 226 – 241.
18. Білоус В. П. Мотиви музичної діяльності і їх значення у формуванні майстерності музиканта / В. П. Білоус // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури : [зб. наук. пр.] – К., 2003. – Вип . XI. Частина друга. – С. 210 – 219.
19. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / В. П. Білоус. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. – 20 с.
20. Білоус В. П. Темперамент та індивідуальний стиль діяльності музиканта-інструменталіста / В. П. Білоус // Науковий вісник НМАУ ім . П. І. Чайковського. – К., 2004. – Вип. 38. Музичний стиль : теорія, історія, сучасність : [зб. статей]. – С. 255 – 262.
21. Білоус П. В. Вступ до літературознавства : навч. посіб. / П. В. Білоус. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 336с.

- 22.Блинова М. П. На пути к физиологическому изучению интонационной выразительности / М. П. Блинова // Вопросы теории и эстетики музыки . – Выпуск 5. – Ленинград : Музыка, 1967. – С. 170 – 191.
- 23.Богданов В. О. Історія духового музичного мистецтва України: від найдавніших часів до початку ХХ ст. : в 2-х томах / В. О. Богданов, Л. Д. Богданова. – Т. 1. – Х. : ФО-П Сілічева С. О., 2013. – 384 с.
- 24.Богданов В. О. Історія духового музичного мистецтва України: від найдавніших часів до початку ХХ ст. : в 2-х томах / В. О. Богданов, Л. Д. Богданова. – Т. 2. – Х. : ФО-П Сілічева С. О., 2013. – 348 с.
- 25.Борисевич Ж. В. Шумовий оркестр : програма для початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів / Ж. В. Борисевич. – Харків, 2006. – 21 с.
- 26.Бронфин Е. Ф. Голубовская Н. И. – исполнитель и педагог / Е . Ф. Бронфин. – Л. : Музыка, 1978. – 136 с.
- 27.Буркацький З. П. Особистісно орієнтований підхід до віртуозності кларнетиста : Навч. посіб. / З. П. Буркацький. – Одеса : Друкарський дім, 2010. – 166 с.
- 28.Ваврик Р. Методичні рекомендації з курсу “Фортепіано” / Р. Ваврик. – Львів : Добра справа, 2007. – 20 с.
- 29.Ван Цізі. Ретроспективний аналіз розвитку духового інструментального виконавства в Україні / Ван Цізі // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Вип. 22 ( 27), ч. 2. – С. 110 – 115.
30. Ван Цізі. Структурні аспекти формування здібностей майбутнього керівника інструментального ансамблю / Ван Цізі // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Київ :

- Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – Вип. 24 (29). – С. 101 – 105.
31. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов . ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
32. Виготський Л. С. Уявлення і творчість в дитячому віці / Л. С. Виготський. – М. : Просвещение, 1967. – 186 с.
33. Висковатов А. В. Исторические описания вооружения и одежды русских войск / А. В. Висковатов. – СПб, 1841
34. Вовк Р. А. Історія, акустична природа і виразні можливості аплікатури кларнета: дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Р. А. Вовк. – К., 2004. – 204 с.
35. Волинець Н. Бережанщина в спогадах емігрантів «Бережанський боян» / Н. Волинець, Б. Мельничук, І. Семенець. – Тернопіль, 1993.
36. Волков Н. В. Проблемы развития творческого мышления музыканта / Н. В. Волков // Вестник МГУКИ. – 2006. – 4 (16). – С. 168 – 170.
37. Волков Н. В. Психофизические основы и принципы постановки губного аппарата исполнителя на язычковом духовом инструменте / Н . В. Волков // Теория, методика и история исполнительства на духовых инструментах. – М. : Сб. трудов РАМ им. Гнесиных, 2006. – Вып. 168. – С. 25 – 70.
38. Волков Н. В. Теория и практика искусства игры на духовых инструментах : [монография] / Н. В. Волков. – М. : Академический проект ; Альма Матер, 2008. – 399 с.
39. Гинрихс И. Х. Начало, успехи и нынешнее состояние Роговой музыки / И. Х. Гинрихс. – Санкт-Петербург : Тип. И. К. Шнора, 1796. – С. 13 – 40.
40. Гольденвейзер А. Б. Советы педагога-пианиста / А. Б. Гольденвейзер // Пианисты рассказывают. – Вып. 1. – М. : Музыка, 1990. – С. 119 – 132.

41. Горенко-Баранівська Л. Генеральна військова музика України-Гетьманщини / Л. Горенко-Баранівська // Вісник державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – К., 2002. – № 4. – С. 102, 104 – 107.
42. Грица С. І. Історія української музики / С. І. Грица, М. П. Загайкевич, А. П. Калиниченко. – К. : Наук. думка, 1989. – Т. 3.
43. Грубер Р. История музыкальной культуры / Р. Грубер. – Т 1. – Ч. 1 / Р. Рубер. – М.; Л. : Музгиз, 1941. – 593 с. – С. 320.
44. Дунаєв Л. Творческое наследие Н. П. Иванова-Радкевича – новый этап в развитии инструментовки для духового оркестра / Л. Дунаєв // Советская музыка. – 1979. – № 6. – С. 43 – 45.
45. Дурай-Новакова К. И. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : 13.00.01 / К. И. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 24 с.
46. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования : некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – М. : Музыка, 1988. – 80 с.
47. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – М. : Музыка, 1988. – 80 с.
48. Иванов-Радкевич А. П. О воспитании дирижера / А. П. Иванов-Радкевич. – М., Музыка, 1973. – 78 с.
49. Иванов-Радкевич А. П. Пособие для начинающих дирижеров / А. П. Иванов-Радкевич. – М. : Музыка, 1972.
50. Ильченко А. А. Повышение эффективности обучения студентов музыкально-педагогических факультетов пединститут в оркестровом

- классе : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / А. А. Ильченко. – К., 1980. – 22 с.
51. Ильченко О. О. Методологічні проблеми професійної музичної освіти / О. О. Ильченко, Я. В. Сверлюк. – Рівне : Перспектива, 2004. – 200 с.
52. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления : избр. статьи и доклады / Д. Б. Кабалевский. – М., 1986. – 192 с.
53. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М., 1968. – 288 с.
54. Канерштейн М. М. Вопросы дирижирования : учеб. пособие [для музыкальных вузов] / М. М. Канерштейн. – М. : Музыка, 1972. – 253 с.
55. Канн-Новикова Е. М. И. Глинка. Новые материалы и документы. Вып. 2 / Е. М. Канн-Новикова. – М.; Л. : Музгиз, 1951. – 190 с.
56. Каргин А. С. Воспитательная работа в самостоятельном художественном коллективе / А. С. Каргин. – М. : Просвещение, 1984. – 224 с.
57. Каргин А. С. Самостоятельное художественное творчество Текст. История. Теория. Практика : учеб. пособие / А. С. Каргин. – М. : Высш. шк., 1988. – 271 с.
58. Каргин А. С. Народное художественное творчество Текст. Структура. Формы. Свойства / А. С. Каргин. – М. : Музыка, 1990. – 143 с.
59. Кобець І. М. Основи навчання гри на трубі / І. М. Кобець. – К. : Муз. Україна, 1985. – 76 с.
60. Козицький П. Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування / П. Козицький. – К. : Муз. Україна, 1971. – 147 с. – С. 53.
61. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к

- профессиональной деятельности : дис. ...доктор. пед. наук. : 132.00.01 /  
Л. В. Кондрашова. – М., 1989. – 363 с.
62. Крутецкий В. А. Психология математических способностей / В. А. Крутецкий. – М., 1988.
63. Лебецкий Л. М. Производственная практика как возможность реализации творческих способностей студентов / Л. М. Лебецкий // Развитие творческих способностей студентов в процессе изучения дисциплин оркестрового цикла : сб. науч. трудов ЛГИК им. Н. К. Крупской. – Л. : ЛГИК, 1985. – Т. 99. – С. 73 – 80.
64. Левашова О. История русской музыки / О. Левашова, Ю. Келдыш, А. Кадинский. – М., 1972.
65. Левин С. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры / С. Левин. – Л. : Музыка, 1973. – 261 с. – С. 231.
66. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека / Н. Д. Левитов . – М., 1964. – 344 с.
67. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
68. М. Римський-Корсаков – інспектор військових оркестрів // Советская музыка. – 1958. – № 6. – С. 39.
69. Маркевич Н. История Малоросии : в 5 т. / Н. Маркевич. – Т. 1. – М. : Изд. О. И. Хрусталева, 1842. – 387 с.
70. Матвеев В. А. Русский военный оркестр / В. А. Матвеев. – М. : Музыка, 1965.
71. Мусин И. А. Техника дирижирования / И. А. Мусин. – СПб. : Просветит.-изд. центр «ДЕАН-АДИА-М» : Пушкин. фонд, 1995. – 296 с .
72. Неженский О. М. Детский духовой оркестр / О. М. Неженский. – М. : Музыка, 1989. – 128 с.

73. Неженский О. М. Детский духовой оркестр / О. М. Неженский. – М. : Музыка, 1989. – 128 с.
74. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1987. – 240 с.
75. Орлова А. А. Поездка Глинки на Украину / А. А. Орлова // М. И. Глинка : исследования и материалы / под ред. А. В. Оссовского. – Л. ; М., 1950. – С. 233 – 241.
76. Основи диригування : робоча навч. прогр. [для студ. напряму 6.020204 „Музичне мистецтво” освітньо-кваліф. рівня „бакалавр”] / уклад. П. Й. Шиманський, Н. П. Кучерук. – Луцьк : Вежа, 2007. – 17 с.
77. Пазовский А. М. Записки дирижера / А. М. Пазовский. – М., 1966. – 561 с
78. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
79. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
80. Пляченко Т. М. З історії оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музики / Т. М. Пляченко // Педагогічна освіта : теорія і практика. – 2012. – Вип. 12. – С. 386 – 391.
81. Посвалюк В. Т. Актуальні питання музичного виконавства / В. Т. Посвалюк // Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Рівне: Волинські обереги, 2006. – С. 99 – 106.
82. Програми педагогічних інститутів. Оркестровий клас : програма [для студентів музично-педагогічних факультетів] / уклад. Ю. М. Бай, В. М. Овод. – К. : РНМК Міносвіти України, 1992. – 20 с.
83. Програми педагогічних інститутів. Основи методики викладання диригування [для музично-педагогічних факультетів] / уклад. В. М.



- Овод. – К., 1975. – 20 с.
84. Программа оркестрового класса // Программы специальных дисциплин оркестрового факультета консерваторий. – М. ; Л., 1946. – С. 133-139.
85. Программы Московского Синодального Училища церковного пения. – М., 1911. – Ч. I. – 90 с.
86. Программы педагогических институтов. Оркестровый класс [для специальности 2119 „Музыка и пение”] / сост. Ю. М. Юровецкий. – М. : Просвещение, 1974. – 8 с.
87. Романовський В. І. Основні тенденції розвитку типових складів духових оркестрів на сучасному етапі / В. І. Романовський // IX культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, черв. 2011 р. – К., 2011. – С. 69–71.
88. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 416 с.
89. Рудчук Ю. А. Духова музика України у XVIII – XIX століттях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : 17.00 .01 / Ю. А. Рудчук. – К., 2001. – 12 с.
90. Русанова Л. П. Целенаправленность в деятельности руководителя и участников самодеятельного художественного коллектива : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Л. П. Русанова. – Л., 1984. – 190 с.
91. Савин В. В. О воспитании навыков самостоятельной подготовки к репетиционному периоду производственной практики студентов / В. В. Савин // Развитие творческих способностей студентов в процессе изучения дисциплин оркестрового цикла : сб. науч. трудов ЛГИК им. Н . К. Крупской. – Л. : ЛГИК, 1985. – Т. 99. – С. 81 – 91.
92. Сагайдак Г. М. Методика викладання диригування : тематика курсових робіт і методичні вказівки до їх виконання (спеціальність „Музика і співи”) / Г. М. Сагайдак. – К. : Музична Україна, 1973. – 63 с
93. Свечков Д. В. Духовой оркестр / Д. В. Свечков. – М., 1977. – 270 с.

94. Слостенин В. А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / В. А. Слостенин. – М., 1982. – 180 с.
95. Соловьев В. А. Формирование у студентов музыкальных специализаций педагогических умений руководителя самодеятельного коллектива : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 . - К., 1992. - 175 с.
96. Стасов В. В. Статьи о музыке / В. В. Стасов. – Вып. 3. – М., 1977.
97. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М., 1975. – 330 с.
98. Терехин Р. Вибрато на фаготе / Р. Терехин, Е. Рудаков // Методика обучения игре на духовых инструментах : очерки. – М., 1964. – С. 144 – 203.
99. Федорович Е. Н. Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете : сб. науч. трудов / Е. Н. Федорович. – Свердловск. – 1991. – С. 36 – 39.
100. Хачатурян А. П. Вероятные ситуации : проблемы и решения / А. П. Хачатурян. – Л. : ЛГИК, 1987. – 65 с.
101. Чабанный В. Ф. Структура личности руководителя самодеятельного музыкального коллектива : сб. науч. тр. / В. Ф. Чабанный. – Л. : ЛГИК, 1984.
102. Чайковский П. И. Музыкально-критические статьи / П. И. Чайковский. – М., 1953. – 221 с.
103. Шамина Л. В. Работа с самодеятельным хоровым коллективом / Л. В. Шамина. – М. : Музыка, 1988. – 173 с.

**РОЗДІЛ II. Методичні основи формування музично-виконавської діяльності майбутнього керівника інструментального ансамблю**

## **2.1. Особливості музично-виконавської діяльності майбутнього керівника інструментального ансамблю в спеціалізованих музичних закладах**

Необхідною передумовою організації роботи керівника інструментального ансамблю на якісно новому рівні також стає усвідомлення особливостей її перебігу в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.

Зазначимо, що система позашкільної освіти в нашій державі має глибокі коріння та традиції. Формування уявлень про її сутність та значення відбувалось на основі розуміння об'єктивних закономірностей економічного й соціокультурного розвитку суспільства. Перші приклади позашкільного виховання пов'язуються із зусиллями просвітницьких товариств та педагогічною діяльністю С. Русової, Х. Алчевської, І. Огієнка, Б. Грінченка, Г. Ващенко, яким вдалося зробити її не тільки засобом передачі елементарних знань та навичок, а насамперед засобом формування особистості.

Упродовж тривалого періоду розвитку суспільства відбувалось становлення й юридичне оформлення позашкільних закладів, зростання їх мережі, розширення контингенту учнів, залучених до навчання; поступове перенесення саме у ці заклади мистецької освіти та сфери соціально-виховного впливу на особистість [38].

У час національного відродження позашкільна освіта проголошена невід'ємним компонентом освітньої структури та займає особливе місце у соціокультурному становленні молоді. З боку держави визначається особливе місце її в системі неперервної освіти, що чітко регламентується нормативно-правовими документами, зокрема Законом України "Про позашкільну освіту" та "Концепцією позашкільної освіти й виховання". Тому в зазначених документах наголошується, що система позашкільної освіти покликана здійснювати розвиток здібностей та обдарувань учнів, задовольняти їхні інтереси, потреби, спрямовані на професійну самоідентичність тощо [54, с.7

]. Цей процес не можна окреслити часовими рамками, оскільки він по-різному протікає у кожній конкретній ситуації і послідовно переходить з однієї стадії в іншу, забезпечуючи розвиток творчих здібностей учнів, задовольняючи потребу вихованців у креативному світосприйнятті.

Позашкільний навчальний заклад характеризується тим, що має здатність впливати на потреби особистості у творчій самореалізації завдяки формуванню вмінь і навичок, які відповідають інтересам учнівської молоді, забезпечує інтелектуальний, духовний, естетичний розвиток учнів, готує до професійної діяльності [54, с. 6].

Останнім часом з'явилося багато вітчизняних досліджень, присвячених науковому осмисленню сутності позашкільної освіти. Науковці В. Войчук, Т. Дем'янюк, Л. Ковбасенко, Р. Науменко, Н. Ганнусенко, Г. Пустовіт, Н. Литвінова, О. Сухомлинська, Т. Сущенко висвітлюють історичні та соціокультурні передумови розвитку цієї галузі, методологічно обґрунтовують ефективність застосування організаційних форм та педагогічних технологій в умовах навчально-виховного процесу позашкільного закладу, його спрямованість на реалізацію соціальних та психофізіологічних потреб людини [38].

Загалом, позашкільна освіта трактується вченими як логічно завершена система, що поєднує додаткові знання, уміння та навички послідовно й обґрунтовано під час навчально-виховного процесу дітей у позашкільних навчальних закладах різних типів, у позаурочний та позанавчальний час [58, с. 14]. Це певна «соціокультурна технологія», що співвідносить педагогічні можливості з розвитком особистості дитини й формує її індивідуальну здатність засвоювати соціокультурні цінності, відтворювати і примножувати їх у самостійній конкретній діяльності, поведінці, спілкуванні [23, с. 40].

Слід відзначити, що Т. Сущенко вважає головним напрямком позашкільної роботи – забезпечення процесу інтеграції як цілеспрямованого педагогічного впливу, так і впливу середовища на особистість. Крім того,

позашкільна освіта стимулює розвиток і розуміння системних стосунків між «особистістю – сім'єю – школою – суспільством». Ефективність позашкільної освіти, на думку дослідниці, може бути досягнута лише за умови, коли позашкільні заклади стануть цілісними, гармонійними, освітньо-виховними комплексами. Тому, педагогічний процес у позашкільному закладі має багатовекторне значення, адже спостерігається взаємонавчання та взаємозбагачення педагогів й учнів завдяки індивідуальній співтворчості [72, с. 18].

Оскільки серед основних завдань позашкільної освіти на перший план виступає забезпечення комфортного психологічного мікроклімату для найповнішого розкриття здібностей особистості, важлива роль у цьому належить спеціально організованій навчально-виховній роботі. Загальновідомо, що навчально-виховний процес – це динамічна взаємодія викладачів та учнів, спрямована на стимулювання і організацію активної навчально-пізнавальної діяльності останніх з метою засвоєння ними системи наукових знань, практичних умінь та навичок. Лише внутрішня єдність його складових, відповідність інтересам та потребам життєдіяльності школяра формує творчу особистість, здатну свідомо приймати участь в засвоєнні та відтворенні отриманих знань [38].

Цілеспрямованому та активному проведенню дозвілля сприяє належна організація навчально-виховного процесу у позашкільному закладі. На думку науковців у сфері позашкілля, створення цілісної розвивальної системи передбачає не тільки організацію творчої праці педагога, а й врахування психолого-педагогічних особливостей сучасного учня, складність і неоднозначність його внутрішнього світу, співробітництво, взаємодію і співдіяльність педагога та вихованців.

Вважаємо доцільним наголосити на тому, що основними в діяльності позашкільних закладів є принципи гуманізації, демократизації, єдності загальнолюдських і національних цінностей, науковості і системності,

безперервності, наступності та інтеграції, варіативності, добровільності, самостійності й активності особистості, гармонійного поєднання сімейного і суспільного виховання [19, с. 86 – 88]. О. Рудницька виокремлює принципи навчання з позиції нового педагогічного мислення: виховна спрямованість як завершальний етап навчальної дії; використання різних видів і форм роботи учнів у процесі організації педагогічної взаємодії; залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; спонукання до творчого самовираження [65, с. 81].

Тому можна стверджувати, що творче застосування зазначених дидактичних принципів, які припускають різноманітне використання навчального матеріалу та різні шляхи його вивчення, а також пояснюються логікою педагогічного процесу та закономірними зв'язками між окремими його компонентами, дозволяє отримувати найбільш оптимальний результат у гармонійному розвитку учнів.

Отже, осмисливши та проаналізувавши специфіку діяльності позашкільних закладів, слід відзначити, що, передусім, це виховні заклади, де організовується змістовне професійне навчання і виховання учнівської молоді відповідно до їхньої здібностей, нахилів, інтересів, забезпечується інтелектуальний, духовний, естетико-культурний розвиток, відбувається підготовка до осмисленого професійного та громадського життя. Завдяки організованій підготовці освітнього процесу, який ґрунтується на загальногуманістичному підході до особистості як суб'єкта власної діяльності, збалансованості загальнодержавних та особистісних інтересів, зазначені заклади стають справжніми осередками духовності, плекання творчої особистості, що характеризується високою духовно-естетичною культурою.

Вважаємо доцільним підкреслити, що в нормативно-правових документах позашкільні заклади поділяються на комплексні та спеціалізовані

[56, с. 23]. За висновками О. Олексюк, спеціалізована позашкільна освіта являє собою процес та результат формування особистості дитини в умовах середовища, що розвивається та надає учням інтелектуальні, психолого-педагогічні послуги на основі вільного вибору та самовизначення [43, с. 134].

Як відомо, утвердження нових ідеалів становлення духовної культури людства, можливості реалізації гуманістичних принципів в педагогічному процесі та орієнтації на його творчу спрямованість пов'язано саме з мистецькою освітою. Мистецтво виступає одним з пріоритетних засобів соціокультурного становлення особистості (Ю. Афанасьєв, І. Зязюн), формування її духовного потенціалу (О. Олексюк), стає найбільш досконалою формою осмислення розвитку світу й передавання суспільству досвіду ставлення до нього, впливаючи на глибокі внутрішні начала людини (Л. Анучина).

Це дає підстави вважати мистецьку освіту винятковою, такою, яка спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури [65, с. 29 – 30].

У сфері мистецтва спеціалізовані позашкільні заклади надають необхідні умови для креативного, інтелектуального, духовного, етико-естетичного розвитку дітей і учнівської молоді в процесі їх художньо-творчої діяльності в зазначених закладах.

Отже, вся система мистецької освіти в Україні ґрунтується на початковій підготовці майбутнього митця в позашкільних спеціалізованих мистецьких навчальних закладах. С. Волков стверджує, що на сучасному етапі ці заклади отримують можливість підсилити вплив на оптимізацію культурних процесів в нашій державі, характер і динаміку її культурного розвитку, через них реалізуються актуальні завдання збереження духовного багатства нації, формується естетична культура особистості, її здатність

сприймання, розуміння й оцінки прекрасного [20, с. 5 – 6].

Специфіка мистецької освіти, а відповідно і закладів, які її забезпечують, полягає у лише її притаманній функції духовного виховання індивіда через розвиток його художньо-творчих здібностей, через творчу практику.

Враховуючи важливість вищесказаного, виникає потреба з'ясувати зміст музичної освіти та об'єктивних закономірностей його засвоєння в умовах позашкільного закладу.

Зміст освіти є невід'ємним і визначальним компонентом навчально-виховного процесу. Це педагогічно інтерпретований та науково обумовлений досвід передачі від одного покоління іншому спеціально відібраних знань, способів діяльності, що втілюються у результаті їх засвоєння в уміння та навички, досвід творчої діяльності, цінності та відношення, які у сукупності забезпечать різнобічні якості особистості, її інтелектуальний, моральний, естетичний, емоційний та фізичний розвиток [57, с. 77].

Відомі науковці А. Алексюк, І. Аносов, Ю. Бабанський, О. Корсакова, В. Ледньов, І. Підласий, М. Скаткін, М. Шуєва-Філатова займалися дослідженням проблем оновлення змісту освіти, активного пошуку та впровадження нових форм організації навчально-виховного процесу з метою його удосконалення. У своїх дослідженнях вони дійшли висновку, що зміст сучасної освіти ґрунтується на особистісних інтересах, потребах дитини, включає цілісну, гуманістично орієнтовану систему знань, способів та досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, засвоєння якого забезпечує формування творчої особистості, підготовленої до самореалізації у полікультурному світі.

Отож наголосимо ще раз на структурній специфіці позашкільної спеціалізованої освіти в галузі музичного мистецтва, яка являє собою цілісну педагогічно адаптовану систему знань, способів діяльності інтелектуального та практичного характеру, а також спрямована на виховання гармонійної



особистості за рахунок комплексного розвитку її особистісних якостей, творчих здібностей та виконавської майстерності, формування естетичної свідомості та духовної культури, що в кінцевому рахунку забезпечить творчу самореалізацію в процесі різноманітної музичної діяльності. Її зміст повинен відповідати соціальному замовленню суспільства, забезпечувати єдність теоретичної та практичної складових, враховувати реальні можливості індивідуального розвитку кожного в атмосфері творчості та співробітництва.

Підкреслимо, що музична освіта відзначається безперервністю та концептуальною єдністю всього навчально-виховного процесу в структурі «школа-училище-внз». Тому за державними школами естетичного виховання закріплений статус початкової ланки професійної музичної освіти.

Але практика показує, що лише невелика кількість учнів в майбутньому обирає шлях професійного музиканта. Для основної маси дітей залучення до співтворчості та інтелектуального діалогу під час засвоєння мистецьких цінностей стає потужним фактором розвитку особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприйняття та розуміння художніх образів, задоволення потреб у творчій самореалізації та духовному вдосконаленні. Тому головна особливість музичного навчання в закладах позашкільної спеціалізованої освіти обумовлена діалектичною єдністю загального естетичного виховання школярів та першого ступеня фахової підготовки музиканта-професіонала.

Як вже зазначалось, навчання в позашкільному закладі здійснюється на добровільних засадах, а його тривалість становить 6 – 8 років залежно від специфіки обраного музичного інструмента. Розвиток учнів здійснюється у таких взаємопов'язаних напрямках: емоційному – шляхом розширення асоціативного фонду, формування естетично-оцінних суджень та здатності до чуттєвого переживання образного змісту музичних творів; інтелектуальному – завдяки накопиченню музично-теоретичної інформації, осмисленому відношенні до музичних явищ та змістовному осягненню

тексту музичних творів; виконавському (технічному) – через практичне оперування знаннями, уміннями та навичками при наявності набутого комплексу технічної майстерності.

Згідно з навчальними планами та програмами організація музичного навчання, а відтак й усього педагогічного процесу здійснюється на основі принципів системності та послідовності. Результативність такої діяльності досягається шляхом поєднання змісту основних дисциплін, що зумовлено єдністю музичного матеріалу, формами спілкування з ним, широкими можливостями застосування знань та навичок одних предметів при засвоєнні інших, оптимального вибору методів та засобів педагогічного впливу, ефективної організації пізнавальної та художньо-творчої діяльності учнів. Це, в свою чергу, передбачає цілеспрямоване конструювання змісту навчання, організаційно-методичних засобів його забезпечення, застосування відповідних форм контролю.

Відповідно до Типових навчальних планів, затверджених Міністерством культури України (2015 р.), основними предметами, що складають підгрунття навчально-виховного процесу, визначені: спеціальність (музичний інструмент), сольфеджіо, українська та світова музична література, колективне музикування (ансамбль, хор, оркестр), предмети за вибором (акомпанемент, читання з листа, композиція). Кожна із вищеназваних дисциплін характеризується своєрідністю тих конкретних завдань, які вона вирішує у сфері початкової музичної освіти, має свою специфічну, чітко визначену мету, предмет вивчення, логіку та структуру побудови, спрямованість на практичне застосування. Методично обґрунтований обсяг навчального навантаження, що забезпечує розвиток особистості дитини має відповідати таким вимогам: цілісності, збалансованості, наступності, перспективності, динамічності.

Звичайно, що найважливішою ланкою в процесі музично-виконавської підготовки учнів виступає предмет спеціальності та ансамблю, де

максимально зосереджені всі знання та практично застосовуються всі набуті навички. У процесі опанування музичним інструментом діти залучаються до здійснення виконавської діяльності, котра створює найбільші можливості для гармонійного розвитку творчої особистості, оскільки має сильну спонукальну дію особистісних мотивів самореалізації та самоствердження, обумовлює активізацію творчого потенціалу, реалізацію духовних та практичних можливостей, отримання задоволення від процесу творення, його кінцевого результату.

Враховуючи те, що музичне виконавство є синтезом розкриття об'єктивного змісту музики та суб'єктивного творчого вставлення до неї виконавця, процес музично-виконавської підготовки не може бути стандартизованим, а повинен спиратись на застосування індивідуальної методики.

Загальновідомо, що для ефективного навчання гри на музичних інструментах історично склалась індивідуальна форма проведення занять, де поряд з розкриттям та виявом кращих задатків, закладених в учневі, відбувається передача педагогом знань, вмінь та прийомів роботи, свого ставлення до явищ мистецтва. Тому досягнення успіху у навчанні юних музикантів у великій мірі залежить від педагогічних ідей та методичних позицій педагогів, під творчим керівництвом яких відбувається оволодіння музично-виконавським мистецтвом.

Індивідуальна форма уроку передбачає створення позитивного емоційного фону, тісний міжособистісний контакт викладача та учня, можливість диференційованого підходу з урахуванням загальнокультурного та інтелектуального рівня останнього, інтересів його розвитку. Цілеспрямована організація педагогічного процесу у виконавському класі суттєво відрізняється від загальновідомих освітніх засад та підпорядковуються таким принципам:

- єдності емоційного та свідомого, що обумовлений специфікою музичного мистецтва та особливостями його сприйняття;
- єдності художнього та технічного, який ґрунтується на тому, що виконавська діяльність потребує відповідних навичок та вмінь, оволодіння якими стає засобом для досягнення художнього виконання музичного твору;
- єдності розвитку ладового, ритмічного почуття та відчуття форми, що лежить в основі різних видів музичної діяльності, формує уявлення про принципи розвитку музики, виразність елементів музичної мови [33, с. 18 – 19].

Головним завданням викладача слід назвати допомогу учню у пізнанні специфіки художнього відображення дійсності, осмисленні закономірностей музичної мови та виразових можливостей її засобів, розумінні жанрово-стилістичних характеристик творів, що вивчаються. Особливої турботи потребує розвиток музичного мислення та технічної майстерності, виховання артистизму у органічній єдності з формуванням особистісних рис юного виконавця.

Виходячи з того, що освітній процес насамперед пов'язаний з роботою над окремими музичними творами, головним носієм змісту навчального пізнання відповідно до поставлених педагогічних завдань виступає навчально-виконавський репертуар. Його побудова в період творчого становлення юного виконавця є найбільш відповідальним компонентом педагогічного процесу, потребує від викладача уміння прогнозувати міру успішності засвоєння музичного твору, передбачає використання варіативного підходу з метою адаптації його до здібностей та можливостей кожного учня.

Принциповою позицією щодо вибору викладачами музичних творів є художня цінність та доступність для сприйняття емоційно-образного змісту, забезпечення відповідного обсягу та жанрово-стильової різноманітності, компонування за принципом поступового ускладнення художньо-

виконавських завдань відповідно до рівня музично-теоретичної та віртуозно-технічної підготовки школяра. Педагогічна доцільність репертуару враховується під час складання індивідуального плану кожного учня, в якому простежується і прогнозується його розвиток протягом всього терміну музичного навчання.

У процесі творчого знайомства з художнім твором школярі відкривають для себе новий світ, наповнений духовними цінностями та ідеалами. Саме музичне мистецтво прямо чи опосередковано впливає на вироблення власних життєвих орієнтирів, які формуються через переживання та відчуття авторського задуму художнього твору, з'являються навички та вміння, пов'язані з такими видами музичної діяльності як сприйняття, розуміння та виконання, творче музикування. Зазначений процес базується на комплексному асоціативно-образному уявленні художнього образу твору та створює оптимальні умови для систематичного отримання ними різноманітної художньої інформації з максимальною опорою на розвиток їх аналітичних способів мислення. Враховуючи викладений матеріал, головним результатом процесу музично-виконавської підготовки слід вважати художньо-творчий розвиток учнів засобами музичного мистецтва.

Відомо, що якісним показником готовності до музично-виконавської діяльності є розвинуті спеціальні музичні здібності особистості, які забезпечують успішність занять та визначаються самою природою музики. Значний внесок у дослідження питань природи музичних здібностей внесли роботи С. Рубінштейна, Б. Теплової, К. Тарасової, Г. Костюка, С. Науменко, Л. Бочкарьова.

На нашу думку, цікавим та цінним є дослідження Л. Баренбойма, котрий вважав, що музикальність є тим «елементарним музичним комплексом», що включає п'ять основних складових: переживання музики, музичний слух, почуття музичного ритму, вміння зосереджено «спостерігати» за плинністю музики, навички та вміння її читати [15, с. 229].

Зазначимо, що музично-виконавська діяльність як одна з найскладніших видів людської діяльності, вимагає певного рівня розумового розвитку, скоординованої роботи всіх психічних процесів людини та бездоганної узгодженості фізичних рухів. Відповідно до індивідуально-психологічних особливостей, від яких залежить якісне засвоєння музичних знань, умінь та практично-виконавських навичок, належать психомоторні здібності, емоційно-вольові якості, розумові процеси.

Такі природні, вроджені ознаки виявляються в якісних показниках художньо-образного сприймання і переживання музики, інтелектуально-аналітичного осмислення та об'єктивного оцінювання музичної інформації, в активності, різнобічності і глибині музичного мислення на рівні усвідомлення сутності музичних творів, їх художньої образності.

Необхідним аспектом для забезпечення ефективності музичного навчання також є творчі задатки, які характеризують здатність особистості до творчих виявів під час сприймання та відтворення музики за допомогою уявлень, уяви, асоціацій, натхнення, фантазії, дозволяють виявляти особистісну позицію до творів мистецтва, самостійно організовувати пізнавально-репетиційну діяльність, а також надають можливість поринати у творче самопочуття під час домашніх занять та в умовах прилюдного виступу.

Крім цього, не слід забувати про особливі технічно-виконавські сторони, що мають природне походження у вигляді анатомо-фізіологічних задатків і виявляються у особливостях виконавського апарату, його рухливості, моториці, швидкості реакції шляхом відповідних дій.

Лише за умови врахування усіх вище описаних факторів можливо забезпечити повноцінний та гармонійний художньо-творчий розвиток учнів відповідно до традицій і особливостей менталітету національної культури, переорієнтувати зміст навчання юних вихованців на художньо-цілісне осягнення музичного мистецтва.

Оскільки невід'ємною частиною музично-виконавської підготовки учнів у спеціалізованих музичних закладах є ансамблева гра, то необхідно окреслити умови, форми, напрями такої підготовки, які є основою навчально-виховного процесу позашкільної освіти.

Автори наукових досліджень (О. О. Ільченко О. С. Каргін, В. П. Лапченко, І. Г. Маринін, С. М. Мальков, В. П. Подкопаєв, Є. І. Смирнова, М. Є. Соколовський, В. А. Соловйов, Ф. А. Соломонік, В. Ф. Чабанний та інші), присвячених аналізу діяльності керівників ансамблевих колективів, розглядають діяльність з таким колективом як сукупність організаційних, навчально-виховних та художньо-творчих завдань, які тісно взаємодіють один з одним, взаємозалежать один від одного.

Участь вихованців в інструментальному ансамблі допомагає самим же учасникам колективу збагатити та наситити емоційно процес сприйняття музики. А. Н. Сохор зазначав, що осмислене сприйняття музики, її розуміння і переживання можливі лише на основі певного кола слухацьких вражень, асоціацій, навичок. Усі вони закладаються в людині під безпосереднім впливом соціально-культурного середовища, в якому вона живе і виховується [70]. Під час активної участі в ансамблі з допомогою керівника відбувається осмислення кожної фрази, частини художнього твору, на іншому емоційному рівні діє образне мислення.

Отже основне завдання керівника інструментального ансамблю в позашкільному закладі – вміння пробудити та розвинути інтерес до колективного музикування, правильно дібрати репертуар, щоб викликати естетичне задоволення від виконуваних творів.

Тому керівник такого творчого колективу неодмінно повинен застосовувати психолого-педагогічні знання, адже він, передусім, педагог, який вводить дітей у складний світ художнього мистецтва, допомагає оволодіти виконавськими навичками. Його мета – залучити їх до мистецтва через їхню безпосередню участь в ансамблі.

Спираючись на досягнення сучасної психолого-педагогічної науки, спостереження за роботою керівників ансамблів у спеціалізованих мистецьких закладах, можна визначити основні пріоритетні напрямки роботи з учнівським інструментальним ансамблем:

– формування морально-естетичних якостей учасників засобами музики. Загальновідомо, що музика здатна формувати художній смак і креативне світосприйняття, а також вона глибоко впливає на світобачення людини, змінює мислення і відтворення дійсності. Тому керівник ансамблю насамперед має чітко усвідомлювати відповідальність перед учасниками колективу, адже він повинен свідомо й ретельно підходити до питання добору високохудожнього матеріалу. Так, Д. Б. Кабалевський зазначав, що музика тільки тоді може створювати естетичні, пізнавальні і виховні функції, коли діти навчаться по-справжньому слухати і розмірковувати над нею. Виховання музикою формує художні знання, а відтак розвиває мислення. Під час сприйняття формується єдність емоційного і свідомого, що стає основою удосконалення практичної діяльності [29];

– виховання естетичного смаку в процесі художньо-творчої та музично-освітньої діяльності. Робота з естетичного виховання, яка проводиться керівником колективу, повинна формувати в учасників систему художніх уявлень поглядів та переконань, що сприяє виробленню критеріїв справжніх художніх цінностей.

Сучасна методика керування ансамблевим колективом пропонує різноманітні форми виховання естетичних смаків. До основних форм відносяться: прослуховування музики, ознайомлення з творчістю видатних композиторів і музикантів, виконання високохудожніх творів, які на думку О . Г. Баумгартена, крім художньої обробки, володіють багатством змісту, величиною, істинністю, якістю, достовірністю і жвавістю пізнання [28].

Така робота охоплює увесь колектив і відбувається під час занять з ансамблем. Тематика занять може бути довільною (вивчення творчості



окремого композитора чи висвітлення проблем музичного мистецтва);

- педагогічна спроможність використовувати ефективні форми і методи навчання учасників. Керівнику ансамблю на початковому етапі роботи з колективом доводиться формувати в учасників елементарні навички виконавської діяльності (постановка дихання, музична грамота, звуковидобування тощо);
- уміння забезпечити власний професійний і моральний престиж (авторитет). Авторитет керівника сприяє проведенню цілеспрямованої навчально-виховної діяльності.

Таким чином, вважаємо необхідним зазначити, що для реалізації методики навчання, побудованої на основі синтезу знань та практичних дій, домінуючого значення набуває цілісність педагогічного процесу. Саме вона стає на противагу розгалуженій предметно-диференційованій структурі, роздрібненості отриманих учнями знань, умінь та практично-виконавських навичок.

Значну роль при цьому відіграють міжпредметні зв'язки, які, за свідченням науковців Г. Біленького, І. Зверєва, П. Кулагіна, В. Максимової, певним чином долають протиріччя, що існують у багатопредметній системі викладання між розрізненими знаннями з окремих предметів і необхідністю синтезу цих знань, їх комплексного застосування на практиці [40, с. 37]. Встановлення дійових зовнішніх і внутрішніх міжпредметних зв'язків стимулює успішність досягнення вищих результатів навчання, розкриває можливості використання набутих знань, умінь і навичок у позашкільній діяльності, забезпечує удосконалення змісту навчально-виховного процесу.

Але головним методологічним прийомом забезпечення цілісності слід назвати втілення інтеграційних процесів. У педагогічному процесі інтеграція постає як необхідна умова оволодіння новим способом мислення та діяльності гуманістично-естетичної спрямованості та повинна здійснюватись на основі спільності педагогічних задач. Її механізм міститься

в природі людського мислення, розвивається від синкретизму через диференціацію до синтезу та стає рушійною силою утворення системних знань.

Як зазначає А. Карпов, інтегроване знання – це "синтезований в пізнавальній практиці комплекс амбівалентних продуктів раціонального і позараціонального мислення та сприйняття, що асимілюється психікою у вигляді цілої системи з узгодженою структурою та міжоб'єктивною динамікою та проявляється як пропущена через особистість єдність теоретичного й практичного досвіду людини в її внутрішній та зовнішній свідомій і безсвідомій активності" [30, с. 85].

Сутність інтеграції в освіті, її форми та види детально досліджені у працях С. Гончаренко, В. Загвязінського, М. Іванчук, В. Моштука, Ю. Мальованого, О. Савченко. Зокрема, дидактичними умовами впровадження інтегрованого підходу визначаються: наявність спільних цілей навчання, реалізація спільних принципів та методів навчання, наявність спільних об'єктів для засвоєння, використання єдиних понять та термінів, забезпечення єдиної логіки засвоєння навчальної інформації [41, с. 11]. Встановлення дійових інтегративних зв'язків стимулює успішність досягнення вищих результатів навчання, розкриває можливості використання набутих знань, умінь та навичок, забезпечує удосконалення змісту навчально-виховного процесу.

Щодо мистецької освіти інтеграція трактується як «специфічна форма вирішення художньо-творчих задач у педагогічному процесі», котра дозволяє перейти від набору розрізнених знань про музичну, художню культуру до цілісного уявлення про світ, епоху, культуру, явища, більш об'ємному живому світосприйняттю на художньо-образній основі [81, с. 66].

Керуючись вищеописаним принципом інтеграції у навчально-виховному процесі в позашкільних закладах, зазначимо, що ефективність музично-виконавської підготовки учнів залежить не тільки від якості виклада

ння кожного окремого предмета, а, насамперед, від взаємозв'язку та взаємоузгодженості їх змісту, оптимального врахування навчально-виховних задач, адекватної побудови та відбору музичного матеріалу. Особливого значення набуває взаємозв'язок спеціальних та теоретичних дисциплін, індивідуальних та колективних занять, що дозволяє спрямувати процес навчання на розширення художнього кругозору, розвиток здібності узагальнювати музичні закономірності та співтворче розшифровувати зміст музичних творів.

Необхідно наголосити, що інтегрований підхід не суперечить соціально-естетичному підходу до музичного мистецтва, а обумовлений передусім самою музикою та формами спілкування з нею. Його застосування допомагає більш цілісно досягнути сутність композиційних та виконавських процесів, створює сприятливі умови для усвідомлення учнями результату взаємодії з мистецтвом, формування виконавської концепції, дозволяє паралельно засвоювати вузлові моменти навчального матеріалу при виконанні різноманітних завдань.

На нашу думку, одним із вагомих та ефективних факторів навчання в спеціалізованих музичних закладах є використання різних видів музичної діяльності в їх комплексній взаємодії.

Діяльність людини пов'язана з творчим перетворенням навколишньої дійсності та є загальнолюдською ознакою, в якій розкривається і формується особистість, виявляється її активність, спрямованість на досягнення свідомо заданих цілей. Виконання людиною будь-якої діяльності потребує її інформаційного забезпечення, адекватність, точність і повнота якого в більшості випадків є показником ефективності цієї діяльності.

Основним результатом діяльності стають зміни, що відбуваються в суб'єкті внаслідок її здійснення. При чому найбільший позитивний вплив на людину, за свідченням психологів, може зробити лише та діяльність, яка має для неї «особистісний смисл» (О. М. Леонтьєв). Спеціальна організація

провідного типу діяльності виступає основною умовою, що сприяє цілеспрямованому впливу на особистість, формуванню в неї необхідної ієрархії якостей.

Проте слід підкреслити, що дослідники вважають доцільною комплексну взаємодію різних видів діяльності, які створюють єдність взаємодіючих частин, спрямованих на вирішення основних завдань навчання та виховання.

Участь у різнобічній музичній діяльності забезпечує формування знань про музичне мистецтво, розвиток загальних та спеціальних вмінь та навичок, збагачує музично-творчий досвід, виховує емоційно-оцінне ставлення до музичного мистецтва, розширює коло практичної діяльності, підвищує результативність навчання.

Як стверджує В. Холоденко, розвиток здібностей та набуття різноманітних навичок в певному виді музичної діяльності позитивно позначається на успішності інших. Автор дослідження пропонує таку класифікацію основних видів музичної діяльності:

- сприйняття музики (переживання і відчуття);
- виконання музичних творів (відтворення та інтерпретація музичного твору)
- вираження музикантом образного змісту твору через суб'єктивне відображення авторського задуму;
- музична імпровізація – переосмислене відтворення твору;
- музично-теоретичні знання, які допомагають переосмислити власний досвід [79, с. 75].

Отже ми вважаємо, що сприйняття музичного мистецтва повинно відбуватися у комплексній взаємодії: оцінювання їх художньо-змістової сутності та розуміння історико-теоретичних тенденцій, опрацювання та безпосереднє виконання музичних творів тощо. Суттєвою умовою успіху при цьому стає органічний зв'язок та пропорційність в розвитку навичок та вмінь, які відповідають кожному з названих видів діяльності.

Тому, опираючись на підсумки щодо забезпечення ефективного процесу музично-виконавської підготовки, можна зробити висновок, що необхідно забезпечити активну та цілеспрямовану участь учнів у різних видах музичної діяльності, спрямувавши її на комплексну взаємодію.

Одним із дієвих засобів удосконалення навчально-виховної роботи у спеціалізованих мистецьких закладах, на нашу думку, є активізація творчого потенціалу кожного суб'єкта навчання.

Поняття творчості досліджувалося вченими у різних галузях науки, адже інтерес до цього феномена зумовив різноаспектні визначення цього процесу. Більшість з науковців підкреслюють, що творчість є особистісним дериватом інтелекту, базується на розвинених мисленні та уяві, відповідно, визначають творчу особистість через її інтелектуальну активність та творче мислення, наголошуючи при цьому на спеціальній організації провідного типу діяльності як важливої умови для формування необхідної ієрархії якостей (Д. Богоявленська, Н. Кичук, Н. Лейтес, В. Роменець).

Важливою для нашого дослідження стала думка І. Беха про те, що творчість є «найвищим суспільним проявом людини, її духовною вершиною і життєвою цінністю... Це сфера її справжньої свободи і розкритості як індивідуальності. Тому суб'єктивну привабливість вільного творіння кожна дитина має неодмінно відчутти і пережити у своїй життєдіяльності якомога раніше» [18, с. 264].

Внутрішнім потягом до творчості стає особливий динамізм усіх якостей і властивостей особи, здатних реалізуватися у конкретному творчому акті. Саме цей динамізм, як інтегральна цілісність природних та соціальних сил людини, що дає їй право на самостійність рішення та споглядання свого індивідуального творчого стилю, визначається у науковій літературі як творчий потенціал, за допомогою якого реалізується наявна і можлива діяльність у формі праці, пізнанні та спілкуванні [31, с. 34]. Являючись функціональною характеристикою особистості, творчий потенціал має

відрізняється проникаючою спроможністю, за рахунок чого впливає на всі сторони життєдіяльності людини, виступає чинником її саморозвитку.

Структурно-творчий потенціал особистості визначається основними формами прояву психіки людини: пізнання (сприймання, пам'ять, уявлення, уява, мислення, увага) та емоції та вольові якості (почуття, воля), психічні характеристики (інтерес, переконання) тощо [22, с. 50]. До моменту актуалізації він залишається зовнішньо пасивним, вбирає в себе різні потенційні задатки, здібності, можливості, наповнюється внутрішньою логікою і смыслом майбутніх новоутворень і лише в результаті актуального прояву розкриває "силу" своєї внутрішньої сутності.

Отже, реалізація творчого потенціалу тісно пов'язана з внутрішньою активністю людини (Н. Посталюк, Н. Кичук) Дослідники стверджують, що висока активність притаманна кожній людині, бо вона є наслідком природної потреби в нових враженнях та діях. Це «здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння багатств матеріальної і духовної культури» [24, с. 21]. Творча активність мобілізує інтелектуальні, фізичні, вольові та моральні сили учня на виконання поставлених завдань. Її рівень, стійкість та довготривалість залежать від суб'єктивної позиції особистості [21, с. 7].

Перехід від репродуктивного рівня виконавської діяльності через пошуковий до активно-творчого вимагає розвинутого інтерпретаційного мислення, яке інтегрує в собі емоційний стан учня, його творчу фантазію, уяву, слухомоторні навички, особистісний життєвий і музичний досвід, передбачає здатність до безпосереднього осягнення змістовної сутності музичних творів, вільного оперування виконавськими засобами реалізації художньої концепції.

Здійснення цілеспрямованого та послідовного залучення учнів до активної творчо-пошукової діяльності, активне набуття відповідних вмінь та

навичок щодо творчого вирішення виконавських завдань перетворює процес гри на музичному інструменті у особистісну значиму подію. При такій організації роботи поступово здійснюється становлення властивостей і якостей, які є складовими творчої особистості, відбувається поступовий рух до самодіяльності учнів, розвивається їх здатність до самореалізації засобами музичного мистецтва.

Таким чином, ефективність ансамблево-виконавської підготовки значно зростає, якщо цей процес буде орієнтовано на створення в учнів установок на активно-творче відношення до виконавської діяльності шляхом розвитку інтерпретаційного мислення та розкріпачення творчих можливостей в процесі її здійснення. Це стає можливим завдяки поглибленню духовно-творчих орієнтацій пізнання музичного мистецтва та перенесення акценту з вивчення музичних творів на їх використання як засобу художньо-творчого розвитку учнів.

Крім того, необхідно зазначити, що сьогодні існує ряд проблем у музичному навчанні дітей у спеціалізованих мистецьких закладах. Аналіз реального стану педагогічної практики свідчить про загострення суперечностей між потребами гуманістично-естетичного спрямування навчально-виховного процесу позашкільного закладу й існуючими умовами його організації; між визнанням значення мистецької освіти як важливої складової розкриття сутнісних якостей людини, внутрішнього багатства й творчого потенціалу та формальним підходом до її здійснення; між розумінням музичного навчання як єдиного цілісного процесу та традиційним відокремленим викладанням теоретичних та виконавських дисциплін.

За спостереженнями В. Горлинського, зниження рівня музичної освіти спричиняється цілим комплексом об'єктивних та суб'єктивних, соціально та індивідуально-особистісних причин: розповсюдженням педагогічного консерватизму, дотриманням значною частиною викладачів звичних

прийомів та способів навчальної роботи; пасивністю та інертністю учнів у навчально-освітньому процесі; недостатньою розробленістю методологічних основ розвивального навчання тощо [25, с. 43].

Отже, підсумовуючи вище сказане, зауважимо, що навчання та виховання учнів у позашкільному мистецькому закладі – це цілісна система, яка базується на гуманістичному особистісно-орієнтованому підході, закономірностях функціонування музично-виконавського мистецтва, виконує роль генератора всіх суб'єктивних та об'єктивних факторів та має забезпечити всебічний художньо-творчий розвиток школярів. Повноцінне здійснення та результативність цього процесу значно зростають за умови створення відповідної системи освітньо-виховних, організаційно-педагогічних та методичних компонентів, перенесення акцентів із засвоєння необхідних знань, умінь та навичок на самореалізацію особистісного художньо-творчого потенціалу.

## **2.2. Алгоритмічна характеристика блоків методичної моделі підготовки майбутнього керівника інструментально-ансамблевого колективу у процесі фахового навчання**

Теоретико-методологічне дослідження проблеми готовності майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним ансамблем свідчить про необхідність кардинально нового підходу до розробки методики її формування, який полягає у забезпеченні взаємозв'язку теорії та практики фахової підготовки.

Під час розробки методичної моделі ефективної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва ансамблем необхідно ґрунтовно визначити основні її складові. На думку С. Гончаренка, моделювання є одним із «методів пізнання і перетворення світу, який дістав особливо широке поширення з розвитком науки, обумовив створення нових типів моделей, які



розвивають нові функції самого методу. Модель – це система, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему» [24, с. 290].

Моделювання у мистецькій освіті є важливою складовою майбутньої професійної роботи вчителя музики, крім того моделювання є найважливішим методом пізнання світу. На думку Г. Падалки, в основі моделювання закладений театральний образ. Дослідниця переконана, що експериментування та імпровізація є частиною професійності педагога, які використовуються в підготовці вчителя до мистецько-педагогічної діяльності [45, с. 20].

Слід зауважити, що методичну модель підготовки майбутніх керівників ансамблевого колективу в процесі фахового навчання пропонуємо розглядати як взаємозалежність та системний зв'язок визначених нами блоків у системі навчальної діяльності студентів, в єдності яких створюються умови для формування означеного феномена як універсального. Проведений аналіз фахової підготовки майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним ансамблем слугує підґрунтям для розробки методичної моделі, яка базується на системі взаємопов'язаних *модульно-рейтингових блоків*, а саме:

- 1) когнітивного;
- 2) компетентнісного;
- 3) прогностичного.

Когнітивний блок охоплює визначення передумов готовності майбутніх учителів музики до роботи з ансамблевим колективом у період навчання на I-II курсах у ВНЗ. Він спрямований на діагностику вивчення реального стану формування готовності до керівництва ансамблем. Найголовнішими професійними музично-педагогічними ознаками цього блоку є такі складові фахової підготовки студентів:

- визначення показників професійної готовності майбутніх учителів музики до музично-виконавської та керівницької діяльності з учнями;

- добір оптимальних і відповідно до фаху методик роботи з інструментальним ансамблем;
- кількісна і якісна обробка отриманих результатів і формування висновків на їх основі.

Когнітивний блок, охоплюючи навчальний етап на I-II курсах студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, дозволяє вирівняти довузівську підготовку майбутніх учителів музики у курсі психолого-педагогічних та фахових дисциплін та визначити їх готовність до керування ансамблем у позашкільних закладах, тобто у безпосередній діяльності з учнями.

Компетентнісний блок навчальної діяльності майбутніх учителів музики спрямований на формування ключових компетенцій студента на базі існуючих організаційно-методичних моделей. Він ґрунтується на набутті студентами необхідних фахових знань, умінь та навичок відповідно до програмних вимог, дозволяє накопичити та виробити власну систему поглядів і фахових компетенцій.

Цей блок охоплює етап підготовки бакалаврів за вимогами стандартів вищої музично-педагогічної освіти (III-IV курси) до практичної діяльності в умовах позашкільної спеціалізованої освіти. Компетентнісний блок показує сутність та структуру організаційно-методичної системи навчання студентів за допомогою певної сформованої методики. Головним рівнем цього блоку є система ціннісних орієнтацій у процесі професійної діяльності та в становлення пріоритетів у роботі з ансамблем у спеціалізованих мистецьких закладах.

На цьому етапі відбувається усвідомлена фіксація можливих професійних мотивацій в навчальній діяльності та у процесі проходження педагогічної практики; розрізнення професійних інтересів студентів; ліквідація регресивних причин, що створюють затримку розвитку індивідуального й групового рейтингу майбутніх учителів музики. Компетентнісний блок має

охопити навчання майбутнього вчителя музики на бакалаврат й організувати диференційований підхід до навчання в магістратурі.

Основне призначення прогностичного блоку полягає в тому, що розвиток досягнутих умінь реалізуються у подальшій практичній діяльності. Впровадження професійної рефлексії в практичну діяльність відображає усвідомлення та оцінення власних спроб і можливостей керівництва учнівськими інструментальними ансамблями, перетворення негативного досвіду спілкування з учасниками ансамблевого колективу на позитивний.

Цей блок є основою для продуктивної діяльності, оскільки метою прогностичного блоку є спрогнозоване застосування методів і засобів роботи з ансамблем, що сприятиме ефективному зростанню професійної діяльності колективу.

На цьому етапі магістр не просто відтворює певні вміння, а й виконує наукову роботу, готує концертну програму.

Основними вимогами до фахової діяльності майбутнього керівника ансамблевого колективу є обгрунтовані принципи (від лат. – «*princīpium*» першооснова), на які необхідно опиратися. Отож зазначимо, що принципи навчання – це першооснова, на якій тримаються цілі та завдання навчання. Оскільки взаємозалежність дидактичних принципів зумовлює утворення певної системи конкретних вимог, які сприяють ефективності навчально-виховного процесу, то можна стверджувати про взаємозв'язок дидактичних принципів та результатів педагогічної діяльності [37, с. 109].

Для вчителя музики найдоцільнішою є послідовність принципів, яка відповідає логіці його діяльності в підготовці до навчального процесу, а саме: визначення нагальних завдань навчального заняття; засобів мотивації навчальної музично-пізнавальної діяльності учнів; змісту навчального матеріалу; методів, форм, засобів, педагогічних умов, здійснення контролю. Основними *принципами* підготовки майбутніх учителів музики до керування ансамблем у процесі фахового навчання нами було визначено:

- принцип активності, який реалізується у творчій ідентичності особистості;
- принцип перетворення професійної діяльності на ефективну діяльність (з опорою на праксеологічний підхід);
- принцип спрямованої дії професійного мистецького досвіду для досягнення поставлених цілей.

Принцип активності спрямований на підготовку свідомих та активних учителів музики. Слід зазначити, що активність притаманна різним сферам людської діяльності, серед яких виокремлюються пізнавальна, перетворювальна, комунікативна тощо.

А. Дістервег вважав, що особливу увагу слід звертати на посилений розвиток розумової активності студентів, а також приділяти чимало зусиль, щоб вони свідомо ставилися до пізнання нового. Адже від ставлення до навчання, у великій мірі, залежить інтенсивність та міцність їх знань [26, с. 71]. Тому варто підкреслити, що у структурі активності провідними є наступні елементи:

- готовність до виконання навчальних завдань;
- прагнення до свідомої самостійної діяльності;
- усвідомлення виконуваних дій;
- стійкість уваги до предмету активності;
- прагнення підвищення власного особистісного фахового рівня.

Реалізація принципу активності допомагає особистості виявити свою творчу ініціативність, продемонструвати можливості і потенції, реалізуватися як професіонал у музичній, мистецькій діяльності. В. Орлов дійшов висновку, що в освітній концепції процес реалізації можливостей вчителів мистецьких дисциплін ґрунтується на механізмах рефлексивної самоорганізації особистості й характеризується «духовною наповненістю, єдністю емоційно-чуттєвого і логічного компонентів, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю» [44, с. 169].

На нашу думку, принцип активності сприяє активізації власної творчої ініціативи в організації самостійної навчальної та концертної діяльності для набуття нових компетенцій, забезпечення їх засвоєння з подальшим самостійним використанням у практичній діяльності.

Принцип перетворення професійної діяльності на ефективну діяльність ґрунтується на забезпеченні цілеспрямованості навчального процесу, формуванні поставленої мети. Важливе функціональне призначення даного принципу полягає в тому, що він проектується на досягнення «ефекту випередження» у мистецькому навчанні. Цей принцип дозволяє оптимізувати педагогічні дії вчителя музики, при цьому дозволяє виділити цінності особистості, більш виважено приймати рішення, що є запорукою продуктивності праці, надійності, підвищення якості мистецької освіти, її результативності.

Виокремлення праксеологічних (ефективних) цінностей педагогічної дії у підготовці майбутніх учителів музики до керування інструментальним ансамблем дозволяє стимулювати особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів музики, що досягається шляхом вирішення професійно-праксеологічних завдань міждисциплінарного творчого характеру.

Тому принцип перетворення професійної діяльності на ефективну діяльність передусім спрямований на активізацію індивідуальних форм роботи вчителя й учня, вибір найдоцільніших методів навчання на кожному етапі педагогічної діяльності, мотивацію учнів до виконання проблемних завдань тощо. Тому даний принцип орієнтує вчителя на вибір тільки нових, прогресивних та ефективних методів роботи.

Принцип спрямованої дії професійного мистецького досвіду для досягнення поставлених цілей є ґрунтується на базових засадах прогресивного досвіду, на використанні неординарних педагогічних прийомів, якими активно послуговується вчитель у практичній діяльності в поєднанні з традиційними підходами до навчання. Реалізація даного

принципу покликана оптимізувати навчальний процес і більш ефективно підготовувати майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності з учнями.

У той же час зазначений принцип дозволяє вирішувати ширше коло взаємопов'язаних завдань, у свою чергу, підвищуючи результативність навчального процесу. Ефективне використання принципу спрямованої дії професійного мистецького досвіду для досягнення поставлених цілей сприяє підвищенню ролі і значення поставлених цілей в навчальному процесі і визначає їх конкретну цілеспрямованість. Так, О. Рудницька вважає, що у процесі опанування передового досвіду не менш важливо навчитися розмежовувати передовий та новаторський досвід, адже це має важливе значення для подальшої практичної діяльності. Слід наголосити, що деякі навчально-виховні засоби, запропоновані видатними вчителями, не можуть бути «використанні в умовах сьогодення через їх новаторський характер, що випереджає час, та невідповідність існуючому стану масової практики. У цьому випадку педагогічний досвід класифікується як новаторський, а не передовий» [65, с. 232]. Реалізація цього важливого принципу сприяє підвищенню компетентності майбутніх учителів музики.

Свідоме розуміння майбутніми вчителями музики значення і ролі мотивації в опануванні фаховими якостями вказує на глибокі педагогічні знання та виступає мотиваційним фактором для навчання студентів. На думку багатьох учених і педагогів-практиків (В. Андрєєв, Б. Ананьєв, О. Киричук, Н. Бібік, Г. Щукіна, С. Елканов, О. Леонтєв, В. Безпалько, П. Гальперін, Н. Морозова, С. Рубінштейн, П. Симонов), ефективність процесу оволодіння певним видом діяльності залежить від рівня зацікавленості учня, оскільки саме пізнавальний інтерес є тим особистісним утворенням, яке певним чином корелює (взаємопов'язує і взаємодіє) з провідними потребами індивіда в кожному віковому періоді, активізує всі психічні процеси людини, спонукає до: постійного пошуку (змін, ускладнення цілей діяльності тощо),

виділення актуальних аспектів, здійснює випробовування нових способів діяльності, привносить до них творчий елемент, емоційно забарвлюючи.

За сприятливих творчо-пошукових умов пізнавальний інтерес стає засобом живого, творчого навчання людини, найсильнішим її мотивом, активно взаємодіє з системою ціннісних орієнтацій, переростає в стійку рису характеру, впливає на інтелектуальні здібності, збагачує пізнавальний досвід, почуття та ін. Цим пояснюється активна увага педагогічної науки і практики до створення особистісно орієнтованої моделі освіти, яка б забезпечувала потенціал активізації внутрішніх сил і можливостей осіб різного віку, що навчаються, шляхом розвитку їх інтересів і потреб.

Аналіз вищезазначених педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що мотивація особистості виступає носієм зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних ресурсів професійної діяльності, в перспективі забезпечуючи її ефективну реалізацію.

На думку Н. Кузьміної, мотивація «являє собою внутрішню психологічну активність, що організовує та планує діяльність і поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби. У процесі мотивації потреба дістає одну зі своїх суттєвих властивостей – предметність... Набуття потребою свого предмета, її опредметнювання і зумовлює перетворення потреби на певний мотив діяльності» [35, с. 29].

Проблему фахової мотивації майбутніх учителів музики до навчання вивчали Є. Бондаревська, О. Абдулліна, О. Гармаш, Т. Іванова, Н. Кічук, А. Козир, Т. Білоусова, В. Шадриков, В. Шульгіна, О. Рудницька, О. Щолокова, Г. Щербакова, К. Щербина та ін.

Слід зазначити, що мотивація – це система мотивів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки, тому музична діяльність для майбутніх педагогів поєднує особистісну мотивацію з професійною.

Процес усвідомлення майбутнім учителем музики самого себе як професіонала базується на самопізнанні і здійснюються шляхом самоконтролю, самодіагностики, осмислення труднощів та рефлексії. Саме ці складові являються основними елементами, що сприяють розвитку здатності студента до самооцінки. Тому розвиток здатності до самооцінки виконавської діяльності можна розглядати як складний багатогранний процес, який заснований на самодіагностиці, самоконтролі, роль самооцінки у діяльності майбутнього вчителя, керівника ансамблем підвищується також у зв'язку з тим, що в даний час актуальності набуває ідея вибору змісту і форм у роботі з інструментальним колективом.

У той же час цілеспрямований розвиток здатності до самоаналізу неможливий без організаційно-педагогічного забезпечення. Тому формування у майбутнього вчителя музики готовності до виявлення реально існуючих труднощів можливо за наявності спеціально організованої в цьому напрямку навчальної роботи. Аналіз психолого-педагогічної літератури (А. Белкін, Дж. Брунер, Л. Кондрацька, Ю. Конаржевский, К. Абульханова-Славська, С. Кульневич, І. Парфеньєва та ін.) дозволяє розглядати самооцінку з позицій рефлексії та самоаналізу.

Розвиток здатності майбутнього учителя музики до самооцінки базується на формуванні вмінь проводити аналіз власної діяльності і вироблення потреби в ньому. Тому самооцінка має глибоку психологічну основу, яка пов'язана з появою індивідуальної рефлексивної свідомості. А це, у свою чергу, веде до формування таких особистісних характеристик як самоствердження, самовизначення, самовираження, самореалізація. Такий підхід сприяє становленню майбутніх педагогів як суб'єктів своєї активності. У той же час самооцінка є засобом успішної взаємодії та взаєморозуміння учасників ансамблевого колективу. Опорою для усвідомлення протиріч, визначення проблем і причин служить знання механізму самооцінки і вміння адекватно його використовувати в аналізі власної творчої діяльності. Процес



усвідомлення майбутнім учителем музики самого себе як професіонала базується на самопізнанні і здійснюються шляхом самоконтролю, самодіагностики і осмислення труднощів.

Отож спираючись на результати стану готовності студентів до керування ансамблевими колективами, ми дійшли висновку, що часткові зміни, внесені до навчального процесу, не розв'язують проблеми формування педагогічних і методичних умінь. Щоб вирішити важливе завдання, необхідно створити умови, які б забезпечували і регулювали цілеспрямоване формування професійних умінь та навичок керування інструментальним ансамблем, тому що педагогічний процес, як зазначає Ю. Бабанський [14], перебуває в закономірній залежності від умов, у яких він відбувається.

У науковій літературі існують різні погляди на поняття «умови». Так, у філософському словнику [77] інтерпретуються умови як філософська категорія, що виражає відношення предмета стосовно навколишніх явищ, як відповідне середовище, обстановка, в яких предмет виникає, існує, розвивається. Категорія «умова» вживається для окреслення поняття «середовище», «обставина» чи «обстановка». Такі трактування дають підстави зробити висновок про неоднозначність філософського розуміння поняття «умова», що й породжує численні підходи до її вивчення.

У дисертаційному дослідженні ми опираємося на педагогічні умови як системне поєднання незалежних можливостей змісту навчання, методів, за допомогою яких реалізується сам процес навчання, і які сприяють успішному вирішенню конкретних завдань, сукупність можливостей доцільного відбору, конструювання і переосмислення змісту, прийомів, форм навчання для досягнення поставленої мети.

Педагогічні умови мають відображати істотні характеристики функціонування навчально-виховного процесу та результат сформованості в студентів професійних навичок. У нашому дослідженні педагогічні умови виступають середовищем, спрямованим на професійну підготовку керівника

ансамблевого колективу.

Тому вважаємо доцільним виокремити наступні педагогічні умови:

**- мотивація до самопізнання та самовдосконалення, постійне прагнення до професійного самоствердження.** Причинно-наслідковим зв'язком та

стимулюючим чинником мотиваційних дій у цьому разі може бути образне уявлення про високий рівень знань та професійної культури керівника ансамблю. Це дає нам змогу розглядати професійну мотивацію як основу зв'язку педагогічної діяльності й особистості керівника;

**- діалогізація навчально-виховного процесу.** Слід підкреслити, що саме у мистецьких закладах мають місце індивідуальні форми занять, що створює можливості для міжособистісного художньо-естетичного спілкування, досягнення високого рівня розвитку творчої особистості майбутнього керівника інструментального ансамблю, впровадження особистісно орієнтованих технологій музично-естетичного виховання. Л. Коваль [32] зазначає, що основними нормативами і принципами діалогу-спілкування є довіра і щирість у визначенні почуттів і станів, психологічна налаштованість на актуальний стан педагога і студента у спілкуванні. Реалізація принципу діалогової взаємодії є надзвичайно ефективною у розв'язанні проблем стосовно узгодження загальних цінностей та статусу професії керівника ансамблевого колективу в суспільстві.

Однією з умов музично-естетичного спілкування студента і викладача є сприйняття художнього твору не як предмета вивчення, а як суб'єкта сприйняття та взаємодії. У цьому разі твір мистецтва переходить з предмета вивчення у предмет спілкування, який відіграє роль розвивального чинника у формуванні особистості майбутнього керівника, диригента ансамблю. Тому в процесі професійної підготовки відбувається спілкування не лише у взаємозв'язку «викладач-студент», а в системі «викладач – твір мистецтва – студент», коли можна виявити особистісні та професійні якості.

Отже, створення такої діалогової взаємодії викладача та студента є, на нашу думку, необхідною умовою формування професійних умінь майбутнього керівника інструментального ансамблю, що забезпечує створення глибоко індивідуалізованого, одухотвореного процесу входження особистості до світу вищих духовних цінностей.

**- спрямування студентів до активної самопізнавальної діяльності на основі індивідуалізації музично-теоретичної та психолого-педагогічної підготовки.** Освіта (у нашому випадку окрема її ланка – професійна підготовка керівника ансамблю) має надавати знання, формувати уміння і навички діяльності, озброюючи при цьому методологією постійного самопізнання та самовдосконалення, набуття життєвого досвіду, спираючись на демократичні загальноприйняті цінності.

Спільна творча діяльність викладача і студента, побудована на демократичних особистісно орієнтованих підходах, зумовлює якісну зміну обох та перехід на інший рівень підготовки, внаслідок чого виникає бажання і необхідність самопізнавальної діяльності, яка переходить у професійне самовизначення.

За визначенням С. Кульневича [36], індивідуалізація навчально-виховного процесу передбачає створення умов для максимально вільної реалізації природних здібностей та можливостей індивіда. Індивідуалізація, на переконання автора, – це система засобів, що сприяє усвідомленню відмінності однієї людини від інших.

Отже, професійна підготовка керівника ансамблевого колективу обумовлена рядом об'єктивних та суб'єктивних чинників, серед яких особливе місце належить особливостям індивідуального духовного та психофізіологічного розвитку майбутнього фахівця. Тільки врахування індивідуальності кожного студента, створення умов для виявлення особливостей духовної та психофізіологічної організації (в її неповторності, своєрідності, унікальності) відіграє, на нашу думку, визначну роль у процесі

самопізнання та удосконалення професійних диригентсько-оркестрових навичок.

**- послідовне стимулювання творчої самореалізації студентів на основі вільного самовираження в диригентській та музично-виконавській діяльності.** Активізація творчої діяльності студентів надає можливість викладачеві разом із майбутніми керівниками ансамблів, вчителями музики, обирати найефективніші способи педагогічно-диригентської діяльності, а студентам бути креативними шукачами у цій діяльності, щоб самоствердитися і самореалізуватися в майбутньому. Творчо-пошукова робота чітко проявляється під час практичних занять та проходження різних видів практики, коли студенти мають можливість ознайомитися з власними методами та вибудувувати взаєностосунки з учасниками ансамблю.

Ґрунтуючись на власних дослідженнях та напрацюваннях інших науковців у цій галузі, К. Роджерс визначив внутрішні умови творчості, а саме: 1) відкритість досвіду (у людини відкритої власному досвіду, кожен стимул передається неупереджено, без спотворення будь-якими захисними процесами. Стимули, які надходять ззовні чи зсередини у відкритої людини можуть бути усвідомлені та проаналізовані, на противагу стереотипам, що завжди виступають захисними механізмами і не мають правдивого пояснення ); 2) фокусування на внутрішньому контролі (дослідник наполягає на перевазі «Я» особистості у творчому процесі і, зокрема, її визначеність, стійкість і усвідомленість, а також здатність особистості до рефлексії) [59].

Таким чином, творчий характер процесу набуття професійних умінь диригентсько-ансамблевої діяльності пов'язаний з розумінням свободи особистості. Забезпечення зазначеної умови передбачає пріоритет непрямих шляхів впливу на нормативно-ціннісні та мотиваційні процеси особистості, стимулювання вибору певних шляхів вирішення педагогічних завдань при збереженні права їхнього самостійного виконання.

Отже, професійна підготовка майбутнього фахівця має здійснюватися завдяки створеним умовам, які спонукають до формування в особистості тих професійних якостей, що відповідають вимогам професії диригента ансамблевого колективу.

Підготовка керівника ансамблевого колективу за своєю сутністю є складним і багатограним процесом, що потребує дослідження й розгляду з позиції системного підходу.

Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, в системі з іншими. Філософи І. Кант, Гегель [78] розглядають систему (лат. *systema* – з'єднане, складене з частин) як сукупність елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Найважливішими рисами системи є розчленованість і цілісність. Сукупність якісно визначених елементів становить зміст системи, а сукупність закономірних зв'язків між ними – внутрішню структуру системи, єдність різноманітних знань, об'єднаних однією ідеєю, основними вимогами.

Н. Кузьміна [35] переконана, що педагогічну систему треба окреслювати як численні взаємопов'язані структури і функціональні компоненти, підпорядковані навчанню та вихованню молоді.

Система підготовки майбутнього вчителя музики, керівника інструментального ансамблю має бути спрямована на набуття сукупності музично-теоретичних та психолого-педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних студенту для продуктивної, високоякісної музичної діяльності та цілеспрямованого розвитку його музично-творчих можливостей. Її характерними рисами є трудомісткість і тривалість, тісний зв'язок, поступовий музичний розвиток. Слід зауважити, що на думку О. Олексюк, формування художньої свідомості і музично-теоретичних знань відбувається одночасно з загальним фізіологічним і розумовим розвитком, духовним становленням особистості [43].

Отже, можна вважати, що професійна підготовка керівника ансамблевого колективу має велику кількість складових, пов'язаних в єдине ціле і об'єднаних спільною функцією. Наявність суб'єкта навчання (студент), об'єкта пізнання і опанування (основи теорії, методики, практична музична діяльності), закономірності навчально-пізнавальної діяльності (закони, правила, принципи, методи) та її результати (знання, уміння і навички, музично-творчі якості та здібності) дають підстави розглядати цю структуру як самодостатню навчальну систему.

Професійна підготовка керівника інструментального ансамблю з позиції системного підходу є цілком виправданою, оскільки вона має характеристики системи як такої.

Зазначимо, що провідним напрямом практичної підготовки керівників ансамблевих колективів є особистісна зорієнтованість, що проявляється як гуманізація освіти, створення належних педагогічних умов для підтримання особистісного і професійного зростання студентів. Тому, на нашу думку, накопичення та збагачення суб'єктивного досвіду майбутнього вчителя музики має відбуватися завдяки особистісно зорієнтованому навчанню в закладах мистецтва. Т. Смирнова [69] зазначає, що такий підхід потребує у процесі розробки і впровадження організаційно-методичної системи діагностики особистісних і професійно важливих властивостей майбутніх спеціалістів, постійного збагачення їхнього суб'єктивного і професійного досвіду з метою народження індивідуального стилю діяльності.

Отже, усталене в педагогічній та музикознавчій науці розуміння сутності та структури професійної підготовки майбутнього керівника інструментального ансамблю духових інструментів дає нам змогу визначити наступні **основні структурні компоненти: пізнавально-комунікативний, мотиваційно-цільовий, індивідуально-творчий та аналітико-результативний**. Розглянемо детальніше змістове наповнення кожного із зазначених компонентів організаційно-методичної системи практичної

підготовки керівників ансамблевих колективів у спеціалізованих музичних закладах.

*Пізнавально-комунікативний компонент* передбачає набуття різносторонніх мистецьких знань і диригентсько-виконавських умінь, які реалізуються у професійній виконавсько-диригентській діяльності. Він є показником змістового наповнення музично-освітнього процесу, висвітлює рівень опанування історико-теоретичними знаннями та розуміння музикознавчих категорій. Даний компонент засвідчує можливість реалізації набутих вмінь у роботі з інструментальним ансамблем духових інструментів. Його критерієм визначено міру здатності керівника ансамблю до оперування сформованими знаннями під час відтворення музичних творів та роботи з учасниками колективу за такими показниками: 1) здатність накопичувати музичні знання і виконавсько-диригентські уміння; 2) багатство та різносторонність музичного тезаурусу; 3) вміння добирати необхідні знання та практичні навички у роботі з ансамблевим колективом.

Крім того, пізнавально-комунікативний компонент розкриває специфіку диригентсько-ансамблевої освіти, спираючись на змістову структуру різних дисциплін, що сприяють якісній підготовці майбутнього керівника.

Так, основною метою навчання студентів на першому курсі є розвиток загальних вмінь диригентсько-оркестрової діяльності, які в подальшому вдосконалюються у процесі набуття професійної діяльності керівника інструментального ансамблю.

На наступному етапі (2-3 курси) відбувається інтеграція уявлень про музичну діяльність керівника інструментального ансамблю. У цей період осмислюється обрана професія та її роль у соціокультурному просторі, студенти ідентифікують психолого-педагогічні та професійні знання. Практична реалізація здобутих знань студентів відбувається під час проходження практики, протягом якої вони не тільки ближче ознайомлюються із специфікою керування ансамблевим колективом, а й самі

визначають стиль керівництва, який доцільніше використовувати для досягнення творчих результатів.

Велику роль на 4-5-х курсах відіграє практична підготовка студентів. Практика студентів спрямовується, передусім, на формування досвіду організації творчого процесу, вироблення власного стилю керування колективом. На цьому етапі відбувається завершальне становлення професійного осмислення, спостерігається удосконалення диригентських умінь завдяки емоційно-ціннісному ставленню до професії. Професійний досвід узагальнюється під час практики та підготовки до державних іспитів. До когнітивно-комунікативного компонента слід віднести також уміння та навички, види діяльності, розумові операції, що забезпечують опанування попередніх елементів.

*Мотиваційно-цільовий компонент* у професійній освіті залежить від розуміння та надання студентами особистісного смислу майбутній професійній діяльності. Саме тому у пропонованій системі професійної підготовки керівника ансамблю ми надаємо важливого значення тим чинникам, які впливають на особистісну сутність поглядів, переконань та формування власного професійного світогляду. Тому змістом мотиваційно-цільового компонента є загальні соціокультурні цінності музичного мистецтва, що вмотивовують суб'єктну позицію майбутніх вчителів музики до навчальної діяльності. Це дало підстави для визначення його критерію як міри особистісної потреби керівника інструментального ансамблю у музичній діяльності, котрий характеризується такими показниками: 1) бажання опанувати диригентсько-виконавське мистецтво; 2) здатність долати труднощі у процесі вивчення музичних творів; 3) вияв активності студентів під час репетиційної роботи, концертних виступів, співпраці з учасниками ансамблевого колективу.

*Індивідуально-творчий компонент* забезпечує готовність до формування диригентських та керівницьких умінь студента, сформованість



інтерпретаційної діяльності у процесі роботи з ансамблевим колективом. Його характеристикою вважаємо такий критерій як ступінь вираження художнього втілення власної інтерпретації музичного твору через опору на наступні показники: 1) звернення до власного творчого досвіду у виконавсько-диригентській діяльності; 2) сформованість диригентських умінь у процесі керування ансамблем; 3) прояв самостійності й самобутності у вивченні музичного матеріалу.

*Аналітико-результативний* компонент є завершальним у системі професійної підготовки студентів мистецьких закладів до роботи з ансамблем. Слід зауважити, що він є обов'язковим при завершенні кожного етапу підготовки студентів, адже за відповідними критеріями замірюється рівень знань та умінь. Відтак результатом засвоєння є знання, способи діяльності, творчі вміння, навички, світоглядні цінності, де кожен предмет має свої особливості і є специфічною часткою в загальноосвітній підготовці. На нашу думку, це притаманно професійній підготовці фахівців музично-педагогічної спрямованості. Аналітико-результативний компонент характеризувався таким критерієм, як ступінь сформованості конкретних знань, умінь і навичок на певному етапі підготовки до керування ансамблевим колективом та визначався такими показниками: 1) здійснення контролю та оцінки рівня сформованості підготовки майбутнього керівника до керівництва інструментально-ансамблевим колективом; 2) відстеження ефективності навчально-виховного процесу, який характеризується змінами в рівні сформованості підготовки майбутнього керівника інструментально-ансамблевим колективом; 3) аналіз результатів та корекція педагогічних задач.

Разом з тим слід констатувати, що аналіз професійної підготовки керівника ансамблевого колективу на даний час засвідчив певну невідповідність у реалізації змісту музичної освіти у відповідності до соціальних потреб суспільства. Значною мірою, така невідповідність

зкладається соціальними умовами, в яких функціонує система освіти в цілому. Це втрата престижності окремих професій, у тому числі керівника ансамблю, що зумовило втрату інтересу до глибокого опанування знань та умінь майбутньої професійної діяльності.

Отже, компоненти системи практичної підготовки керівників інструментальних ансамблів виявляють свою наукову предметність у складових елементах, які, в свою чергу, формуються в конкретних навчальних дисциплінах, знаннях, практичних уміннях і навичках чи окремих творчих, пізнавально-творчих якостях, що підлягають освоєнню і розвитку. Кожна навчальна дисципліна, її окремі розділи і теми мають свій зміст, обумовлений конкретною метою і завданнями. В процесі засвоєння знань, на певних його етапах відбувається їхня природна інтеграція, створюючи передумови переходу до практичних дій з метою набуття умінь і навичок керування оркестровим колективом.

У зв'язку з викладеним вище є підстави стверджувати, що система професійної підготовки майбутнього вчителя музики, керівника інструментального ансамблю – це складне утворення, якому притаманний цілеспрямований, логічно організований рух від цілого до окремого, від загального до конкретного у напрямку: мета – завдання – зміст – результат. Саме цей рух є потужним механізмом ефективного функціонування системи професійної підготовки керівника ансамблевого колективу.

**Мета – формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих**



Рис. 2.1 Модель формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем

## Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертаційного дослідження ми зосередили увагу на діяльності майбутнього вчителя музики безпосередньо у спеціалізованих мистецьких закладах. Відзначимо, що позашкільну освіту ми розглядаємо як систему додаткових знань, умінь та навичок, яка має наукове обґрунтування в логічній єдності, наступності і послідовності, а також передбачає забезпечення вільного інтелектуального та духовного розвитку дітей, вироблення ними індивідуального стилю діяльності в умовах організації власної творчості.

Зміст позашкільної освіти базується на історично обумовлених традиціях виховання, особистісному замовленні дітей та батьків, визначається суспільними умовами, орієнтованістю на розвиток особистості, підготовку до активної суспільно-державної діяльності та знаходиться в безпосередній залежності від сучасного розуміння освітнього процесу.

Крім того, ми розглянули роль і значення ансамблевої гри, яка є, насамперед, результатом тривалої і цілеспрямованої навчально-виховної і художньо-творчої роботи, яка передбачає всебічний музичний розвиток і художнє виховання учасників, формування індивідуальної техніки гри та навичок колективного виконавства, освоєння ідейної сутності музичних творів і засобів музичної виразності, підвищення художньо-виконавського рівня кожного окремого музиканта й ансамблевого колективу в цілому.

Під час розробки методичної моделі ефективної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва ансамблем у процесі фахового навчання ми сформулювали систему взаємопов'язаних модульно-рейтингових блоків, а саме: когнітивний; компетентнісний; прогностичний.

Основними принципами підготовки майбутніх учителів музики до керування ансамблем у процесі фахового навчання нами було визначено:

- принцип активності, який реалізується у творчій ідентичності особистості;

- принцип перетворення професійної діяльності на ефективну діяльність (з опорою на праксеологічний підхід);

- принцип спрямованої дії професійного мистецького досвіду для досягнення поставлених цілей.

У нашому дослідженні зроблено акцент на мотивації особистості, що виступає носієм зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних ресурсів професійної діяльності, в перспективі забезпечуючи її якісну реалізацію і самовдосконалення.

Тому важливою проблемою у навчанні майбутнього вчителя музики є завдання формувати саме фахові мотиви у керівницькій діяльності інструментальним ансамблем.

Крім того, слід зазначити, що в нашому дослідженні педагогічні умови виступають середовищем, спрямованим на професійну підготовку керівника ансамблевого колективу. Тому ми виокремили наступні педагогічні умови: мотивація до самопізнання та самовдосконалення, постійне прагнення до професійного самоствердження; діалогізація навчально-виховного процесу; спрямування студентів до активної самопізнавальної діяльності на основі індивідуалізації музично-теоретичної та психолого-педагогічної підготовки; послідовне стимулювання творчої самореалізації студентів на основі вільного самовираження в диригентській та музично-виконавській діяльності

Розуміння сутності та структури професійної підготовки майбутнього керівника інструментального ансамблю духових інструментів дало нам змогу визначити наступні основні структурні компоненти: **пізнавально-комунікативний, мотиваційно-цільовий, індивідуально-творчий та аналітико-результативний**. Кожен зазначений структурний компонент визначається певними критеріями, котрі, в свою чергу, характеризуються показниками.

### Список використаних джерел до другого розділу

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Абдуллина Р. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / Р. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
3. Алексеев А. Д. Методика обучения на фортепиано / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 285 с.
4. Алтухов В. Н. / Гами і вправи для розвитку техніки гри на кларнеті : Навч. посібник / В. Н. Алтухов. – Х. : ХДУМ, 2009. – 254 с.
5. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
6. Анохин П. К. О творческом процессе с точки зрения физиологии / П . К. Анохин // Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения. – Л. : Наука, 1983. – 268 с.
7. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П . К. Анохин. – М. : Наука, 1979. – С. 336 – 339.
8. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П . К. Анохин. – М. : Наука, 1980. – 196 с.
9. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин // Философские проблемы биологии. – М. : Наука, 1973. – С. 5 – 61.
10. Антошина М. Н. Развитие пианиста / М. Н. Антошина. – М. : Музгиз, 1935. – 195 с.

11. Асафьев Б. В. Русская музыка XIX и начала XX века / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1968. – С . 111 – 131.
12. Аскоченский В. Киев с древнейшим его училищем Академиею / В. Аскоченский. – К. : КВГ, 1856. – 370 с.
13. Афанасьев Ю. Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности / Ю. Л. Афанасьев. – Львов : Свит, – 1990. – 160 с.
14. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М., 1982. – 320 с.
15. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 334 с.
16. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – Л. : Сов. комп., 1979. – 352 с.
17. Баринова М. Н. Очерки по методике фортепиано / М. Н. Баринова. – Л. : Тритон, 1926. – 204 с.
18. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
19. Войчук В. О. Суспільні потреби і стратегічні напрямки розвитку позашкільних навчальних закладів : навчально-методичний посібник / В. О. Войчук. – Кіровоград : ТОВ "Імекс-ЛТД", 2005. – 292 с.
20. Волков С. М. Система мистецької освіти в культурі України 90-х років ХХ століття : традиції, реформи, перспектива: дис. ... канд. Мистецтвознавства : 17.00.01 / С. М. Волков. – К., 2003. – 209 с.
21. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої компетентності школярів / Т. Б. Волобуєва. – Х. : Основа, 2005. – 112 с.
22. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості / І. С. Волощук. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 160 с.
23. Ганнусенко Н. І. Позашкільна освіта : стан і стратегія розвитку / Н. І. Ганнусенко // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 38 – 49.

24. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
25. Горлинский В. О педагогическом консерватизме, узкой специализации и некоторых других проблемах современной музыкальной педагогики / В. Горлинский // Искусство и образование. – 2003. – № 2. – С. 43 – 52.
26. Джуринский А. Н. История педагогики : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Джуринский. – М. : Владос, 1999. – 432 с.
27. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва : теоретико-методологічні орієнтири її оновлення / О. В. Єременко / [монографія] / за наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К. : Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с.
28. История эстетики: в 5-ти т. / под. ред. М. Ф. Овсянникова и др. – М. : Искусство, 1964.
29. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе / Д. Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1973. – 247 с.
30. Карпов А. О. Интегрированное знание / А. О. Карпов // Человек. – 2003. – №4. – С.81 – 85 с.
31. Клепиков О. І. Основи творчості особи : навч. посіб. / О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий. – К.: Вища школа, 1996. – 295 с.
32. Коваль Л. Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : 13.00.01 / Л. Г. Коваль. – К. : Киев. гос. пед. ун-т им. М. Драгоманова, 1991. – 48 с.
33. Крюкова В. В. Музыкальная педагогика / В. В. Крюкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 288 с.
34. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : ИЦПКПС, 2001. – 144 с.



35. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 19.00.07 / Н. В. Кузьмина. - Л. : ЛГУ, 1967. - 30 с.
36. Кульневич С. В. Педагогика личности. От концепции до технологии / С. В. Кульневич. – М., 2003. – 568 с.
37. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя. Основа його педагогічної майстерності : навч. посібник / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160с.
38. Ліпська С. Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. Л. Ліпська. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 267 с.
39. Ліпська С. Л. Особливості музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти / С. Л. Ліпська // Вісник Житомирського університету ім. Івана Франка. – Вип. 21. – Житомир : ЖДУ, 2005. – С. 192 – 196.
40. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
41. Моштук В. В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Моштук. – К., 1991. – 23 с.
42. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
43. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.04, 13.00.01. – К., 1997. – 333 с.
44. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія / [монографія] / В. Ф. Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. – 263 с.

45. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / [монографія] / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. — 272 с.
46. Палаженко О. П. The formation students' artistic and performing technique of the playing the wind instruments in the process of learning / О. П. Палаженко // IntellectualArhive. – Vol. 3, No 5. – Toronto : Shiny World Corp., 2014. – С. 141 – 148.
47. Палаженко О. П. Особенности формирования музыкального вкуса у подростков на уроке музыки / О. П. Палаженко // Artistic education in the context of the socio-cultural environment of the XXI century : Materialele conf. scientifico-practice intern., Balti 7-8 noiemb. 2013 / col. Red. : Tatiana Bularga. – Chisinau : Sagijs-Grafic, 2014. – С. 58 – 61.
48. Палаженко О. П. Формирование исполнительской техники в структуре профессиональной подготовки музыканта-духовика / О. П. Палаженко // «Научная дискуссия : вопросы педагогики и психологии» : материалы XII международной заочной научно-практической конференции (18 апреля 2013 г.). – Москва : Международный центр науки и образования, 2013. – С. 102 – 107.
49. Палаженко О. П. Формування та розвиток амбушюра кларнетиста як центру управління звуком / О. П. Палаженко // Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя : збірник матеріалів VI-ої Міжнародної науково-практичної конференції. – Випуск 6. – Рівне : Волинські обереги, 2014. – С. 49 – 52.
50. Педагогічний словник / [за ред. Ярмаченка М.Д.] – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
51. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / [монографія] / за заг. ред. С. О.Сисоєвої. – К. : Віпол, 2001. – 504 с.

52. Петрушин В. И. Музыкальное восприятие как средство изучения личности школьника / В. И. Петрушин // Воспр. психол. – 1986. – № 1. – С. 102 – 104.
53. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства / [упорядник А. Й. Корженевський]. – К. : Музична Україна, 1981. – 115 с.
54. Позашкільна освіта в Україні (нормативно-правові акти). – Київ : НЕНЦ, 2002. – 304 с.
55. Позашкільні заклади України (Основні напрями розвитку та оновлення діяльності) / [за ред. І. М. Мельникової] – К. : Освіта, 1993. – 154 с.
56. Позашкільні заклади України. Основні напрямки розвитку та оновлення діяльності : концепція. – К. : Освіта, 1993. – 48 с.
57. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
58. Пустовіт Г. Деякі аспекти методології позашкільної освіти / Г. Пустовіт // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С.1 – 15.
59. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Издат. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
60. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ю. О. Ростовська. – К., 2005. – 20 с.
61. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський. – К. : Віпол, 1977. – 248 с.
62. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1959. – 352 с.
63. Рубинштейн С. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т.2. – 328 с.
64. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін / О. П. Рудницька. – К. АПН України, 1998. – 183 с.

65. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 2002. – 270 с.
66. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2005. – 360 с.
67. Рудницька О. П. Педагогіка загальна і мистецька : Навч. посібник / О. П. Рудницька. – К. АПН України, 2004. – 270 с.
68. Рыбалко Е. Ф. Возрастная дифференциальная психология : учеб. пособие / Е. Ф. Рыбалко. – Л. : Узд-во Ленинград. ун-та, 1990. – 256 с.
69. Смирнова Т. А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні : минуле і сучасність / Т. А. Смирнова. – Харків: Константа, 2002. – 256 с.
70. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки : в 3 т. / А. Н. Сохор. – Т. 1. – М. : Сов. композитор, 1981. – 296 с.
71. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський : вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – 639 с.
72. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка / Т. І. Сущенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144 с.
73. Тейлор Ч. А. Физика музыкальных звуков / Ч. А. Тейлор. – М. : Музыка, 1976. – С. 113 – 138.
74. Тельчарова Р. А. Музыка и культура (личный подход) / Р. А. Тельчарова // Эстетика. – 1986. – № 11. – 86 с.
75. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
76. Терлецький М. Методика навчання гри на духових інструментах / М. Терлецький. – Рівне : Перспектива . – 1994 . – 168 с.
77. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
78. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.

79. Холоденко В. О. Розвиток творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. О. Холоденко. – К., 2004. – 221 с.
80. Шевченко Т. І. Формування творчої особистості піаніста / Т. І. Шевченко. – Одеса : Одес. держ. конс., 1995. – 110 с.
81. Шишлянникова Н. П. Интегрированный подход к формированию мировосприятия младших школьников на уроках музыки / [монография] / Н. П. Шишлянникова. – Абакан : Изд-во Хакасск. гос. ун-та, 2001. – 168 с.

### **РОЗДІЛ III**

## **ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА АНСАМБЛЕВОГО КОЛЕКТИВУ В НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

### **3.1. Діагностика сучасного стану сформованості підготовки майбутнього керівника ансамблевого колективу**

Музично-педагогічний процес є надзвичайно складним і багатогранним.

Однією з найважливіших його сторін є діагностика – фундамент, без якого неможливе не лише музичне навчання в цілому, а й жодний урок музики взагалі.

Музично-педагогічна практика знає багато прекрасних педагогів-діагностів. Так, П. Столярському було досить кількох хвилин спілкування з дитиною, щоб поставити безпомилковий діагноз музичної обдарованості майбутнього скрипаля. Чудовим діагностом вважається й відомий американський педагог Еббі Уайтсайд. Усі видатні педагоги мають дивовижну здатність проникати у внутрішній світ студента, оцінювати те найголовніше, що притаманне тільки даній індивідуальності.

Правильне визначення реальних можливостей студента в різних видах музичної діяльності, перспектив його музичного розвитку й професіонального вдосконалення складає одну з найактуальніших проблем музичної педагогіки. Вміння розібратися в найтоншому переплетенні індивідуально-психологічних особливостей майбутнього керівника, проникнути в його виконавську «лабораторію», а потім, на основі

поставленого діагнозу, планувати і спрямовувати його подальшу роботу – і є тим найголовнішим, що відрізняє педагога-майстра від новачка.

Важлива роль діагностики в музично-педагогічному процесі підкреслюється у статтях, які узагальнюють результати перших наукових досліджень діяльності музиканта-педагога. Наприклад, стаття «Деякі питання діагностики й інтуїції в музичній педагогіці», автор якої, Ю. Брейтбург, називає діагностику тією галуззю музичної педагогіки, яка багато в чому визначає хід і методику педагогічного процесу і пронизує всі етапи навчання. У статті «Вивчення музично-педагогічного процесу» знаходимо опис методів діагностування змісту і послідовності дій. Автор залучає й використовує досягнення психолого-педагогічної науки, здійснює спробу систематизувати музичний розвиток учня, показати його «зовнішні» і «внутрішні» прояви [3].

Займаючись зі студентом, плануючи його роботу, педагоги часто не задумуються над істинними причинами його успіхів та невдач. Їх зауваження та оцінки виконання мають загальний, поверховий характер «швидкої допомоги». Справжні причини прорахунків, неточностей, помилок у виконанні залишаються не виявленими. При цьому, якщо зрілі музиканти-педагоги спираються на свій досвід та інтуїцію, то початківці ставлять діагноз музичної обдарованості студента «всліпу», шляхом «спроб та помилок».

Відсутність у педагогів достатніх діагностичних знань та вмінь слід пояснити тим, що таких знань їм не дають. Адже сьогодні ще немає ні курсу лекцій, ні посібників, які б ознайомлювали студентів, майбутніх педагогів, з різними типами індивідуальності, немає визначень **різних рівнів** музичного розвитку особистості, які могли б бути **критеріями** при оцінці можливостей художнього зростання студента, опису найтиповіших труднощів, які трапляються в музичних творах і призводять до тих чи інших помилок.

Проблема діагностики не вичерпується сукупністю методів дослідження. Це лише один, «технічний», її бік. Адже діагностика обов'язково включає в

себе й семіотику (семіологію) – з'ясування діагностичного значення симптомів, орієнтирів діагнозу, а також вивчення спрямованості й логіки мислення в процесі постановки діагнозу. Усі сторони діагностики знаходяться в єдності, визначальною ж є логічна сторона.

Отже, музично-педагогічна діагностика підготовки майбутнього керівника ансамблевим колективом у мистецьких закладах освіти становить єдину функціональну систему, яка включає три складові частини: методологічну, семіологічну та діагностичну логіку.

Дослідно-експериментальна робота включала два послідовних етапи:

**констатувальний та формувальний**, які проводилися в умовах вищих навчальних закладів освіти відповідно до поставленої мети та завдань дисертаційного дослідження. Експериментальною базою дослідження було охоплено 432 респонденти, з яких 332 студенти та 100 викладачів.

Для з'ясування стану сформованості майбутнього керівника ансамблевого колективу впродовж 2018 – 2020 років був проведений **констатувальний експеримент**, який був спрямований на вирішення наступних завдань:

- проаналізувати нормативні документи та перелік програм, згідно з якими здійснюється навчання у мистецьких навчальних закладах, з'ясувати програмний мінімум знань, умінь та навичок з музично-теоретичних та виконавських дисциплін студентів;
- здійснити діагностування стану сформованості майбутнього керівника ансамблевого колективу на різних етапах навчання, з'ясувати його ставлення до музично-виконавської діяльності та зафіксувати отримані результати на контрольних прослуховуваннях з ансамблем духових інструментів;
- у результаті отриманих даних педагогічного спостереження та відповідно до визначених критеріїв і їх діагностичних показників визначити рівні сформованості підготовки майбутнього керівника ансамблевого колективу у мистецьких навчальних закладах.



Для отримання об'єктивних та точних даних констатувального експерименту була розроблена методика педагогічної діагностики. В її обґрунтуванні ми спиралися на визначення Кірсанова В. В., а саме: «Педагогічне діагностування – це вид діяльності, мета якої полягає у встановленні і вивченні ознак, котрі характеризують стан і результати процесу навчання. Це дозволяє прогнозувати можливі відхилення, визначати шляхи їх попередження, а також коригувати процес навчання з метою підвищення якості його результату» [25, с. 162].

Підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що музично-педагогічна діагностика – надзвичайно складна галузь пізнавальної діяльності, в якій тонко переплітаються об'єктивні й суб'єктивні, достовірні й вірогідні моменти. Вона виконує надзвичайно важливі функції в навчально-виховному процесі та є засобом підвищення його результативності й ефективності.

У процесі констатувального експерименту було проведено ряд діагностичних зрізів на ансамблевих заняттях в класах дерев'яних (флейта, гобой, кларнет, фагот, саксофон альт, саксофон тенор) та мідних (валторна, труба, тромбон, корнет, альт, тенор, баритон, бас) духових інструментів.

На роль педагогічних експертів були запрошені провідні викладачі вищих навчальних закладів, котрі для організації, проведення, оцінювання, обробки та аналізу результатів констатувального етапу дослідження заздалегідь отримали від автора дисертації відповідні інструкції.

Одним із основних завдань під час проведення діагностичних зрізів стало з'ясування ефективності програм виконавських дисциплін, підготовлених міністерством для студентів, за якими здійснювалось навчання у вищих мистецьких навчальних закладах.

Наша увага також була зосереджена на окремих недоліках у програмах, а саме: виявлення дещо застарілих підходів і принципів навчання гри на духових інструментах; застосування деяких малоефективних виконавських методів і прийомів навчання у класі ансамблю; неповне розкриття

індивідуальності кожного суб'єкта навчання, недостатнє створення умов для задоволення його потреб та можливостей для його музично-творчої реалізації

У результаті проведення діагностичних зрізів ми отримали достовірну інформацію про фактичний стан сформованості майбутнього керівника інструментально-ансамблевим колективом до початку та під час проведення експериментального дослідження.

Одним із важливих завдань констатувального експерименту було вивірення програмного мінімуму, яким повинні оволодіти студенти в процесі їх ансамблево-інструментальної підготовки.

В інструментальних класах кафедр духових та ударних інструментів основу навчально-виховного процесу складають такі предмети, як спеціальний музичний інструмент, диригування, ансамблевий та оркестровий клас.

У процесі аналізу програмних вимог за цими дисциплінами ми отримали інформацію щодо обов'язкового засвоєння обсягу умінь, знань та навичок з цих дисциплін, якими повинні оволодіти студенти в процесі музично-виконавської підготовки.

Передусім ми звернули увагу на дисципліни **«Основний музичний інструмент» та «Ансамблевий клас»**, викладання якого ґрунтується на багаторічних традиціях вітчизняної та зарубіжної духової школи і розраховане на весь термін навчання у ВНЗ.

Основною метою навчання гри на духових інструментах в вищих навчальних закладах є розвиток творчих здібностей студентів, залучення їх до музичного мистецтва і підготовка найталановитих до роботи з учнями-духовиками у закладах позашкільної спеціалізованої освіти.

Основними завданнями в процесі вивчення дисципліни **«Основний музичний інструмент»** є:

- **навчальні:**

- формування виконавських навичків з урахуванням здібностей та інтересів студента;
- надбання навичків колективного музикування;
- формування в студентів професійних навичок гри на духових музичних інструментах з метою підготовки їх до подальшого керівництва інструментально-ансамблевими колективами в закладах позашкільної спеціалізованої освіти.

- **розвивальні:**

- розвиток творчих здібностей студентів;
- загальнокультурний та естетичний розвиток;

- **виховні:**

- формування інтересу до мистецтва;
- відвідування концертних заходів в залах камерної та органної музики, театрах, концерт-холах та інших закладах мистецької сфери.

У процесі музично-інструментальної підготовки майбутнього керівника ансамблевим колективом надзвичайно важливу роль відіграє самостійна робота як форма організації індивідуального вивчення студентами навчального матеріалу в позааудиторний час. Її мета полягає у формуванні самостійності як особистісної риси та важливої професійної якості майбутнього керівника ансамблю, який повинен володіти вміннями систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність. Головною умовою успішного засвоєння студентами-духовиками навчального матеріалу з дисципліни «Основний інструмент» є системна та ефективна самостійна робота, серед завдань якої – опанування нотного тексту музичного твору, опрацювання різних технічних прийомів з метою досягнення виконавської свободи, робота над фактурою, робота над фрагментами твору, підготовка до концертного виступу тощо.

Таким чином, аналіз програми «Основний музичний інструмент» дозволяє зробити висновок, що стан викладання даної дисципліни

ґрунтується на:

- дещо застарілих підходах та принципах навчання гри на духових інструментах;
- застосуванні деяких малоефективних виконавських методів і прийомів навчання;
- неповному розкритті індивідуальності кожного суб'єкта навчання;
- недостатньому створенні умов для задоволення потреб та можливостей для музично-творчої реалізації студентів.

Мета дисципліни «**Ансамблевий клас**» – підготовка керівника ансамблевого колективу до професійної діяльності, здатного самовиражатися в умовах колективної творчості, яка має:

- естетичне виховання студентів, майбутніх керівників інструментальних ансамблів;
- оволодіння студентами необхідними теоретичними знаннями;
- ознайомлення студентів з різними творами для інструментальних ансамблів, а також з сучасними колективами, які виконують ці твори;
- прищеплення молодим фахівцям вміння критично розбиратися у інструментально-ансамблевій музиці;
- вміння використовувати досвід відомих керівників у практичній роботі ;
- вміння творчо сприймати нову інформацію та вдало її використовувати під час роботи.

**Завдання:**

- оволодіння системою спеціальних музично-теоретичних, інструментально-ансамблевих знань, умінь і навичок;
- набуття навичок з керуванням інструментальним ансамблем;
- розвиток умінь та удосконалення слухових навичок під час роботи з колективом, своєчасно робити суттєві зауваження, вміти домагатися виправлення помилок;

- виховання художнього смаку і розуміння стилю виконуваних творів, їх форми і змісту; розвиток навичок слухового самоконтролю як результату систематичних занять (уміння чути і трактувати свою партію як частину спільно виконуваного твору);
- розширення музичного кругозору (виконання ансамблевого репертуару різних музичних стилів і жанрів, знайомство з творчістю професійних колективів);
- виховання правильного стереотипу поведінки в колективі;
- навчити користуватися науковою, мистецькою термінологією (основними поняттями);
- у результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен знати основні поняття курсу: ансамбль, партія, види та типи колективу, *divisi*, ланцюгове дихання, аколада, партитура, стрій (мелодичний та гармонічний), унісонний ансамбль, природній ансамбль, штучний ансамбль, загальний ансамбль, поліфонічний ансамбль, гомофого-гармонічний ансамбль, ансамбль фактур, нюанси, теситура, художній ансамбль, дикція, логічні паузи при грі, мозаїчний розбір твору, диригентська етика, тактування, диригентська сітка, ауфтакт, агогіка, камертон.

#### **Вміти:**

- студент повинен навчитися складати план роботи з вивчення твору, вміти розподіляти завдання;
- необхідно також навчити студента висловлювати свої думки і відстоювати свою точку зору, використовувати свої знання у практичній роботі.

Творчість передбачає накопичення музично-слухового досвіду і його розвиток, тому на заняттях «Ансамблевий клас» слід поєднувати два види діяльності: пізнавальну і евристичну. Музикування є міцним стимулом розвитку студентів, в якому формується цілісний сплав головних елементів

пізнання, мислення і знань. А це гуманістичний підхід до визнання унікальності кожного студента, до його творчої індивідуальності [43, с. 34].

Аналіз стану сучасної системи музичної освіти у вищих навчальних мистецьких закладах засвідчує наявність певних недоречностей та проблем, які потребують уточнення та вирішення. Зокрема, не розкриваються в повній мірі сучасні прийоми гри, не використовуються новітні мультимедійні технології в процесі навчання, не вводиться до обов'язкового вивчення реєстр – «сюрегію», не застосовується додаткова аплікатура, яка значною мірою полегшує як видобування звуків так і їх інтонаційні характеристики, що, в свою чергу, суттєво гальмує навчально-виховний процес мистецького закладу.

Спостереження за навчально-виховним процесом дозволяє констатувати, що традиційна система музичної освіти у вищих навчальних мистецьких закладах характеризується дещо консервативним підходом до питань виконавської постановки, технології і техніки звуковидобування, використанням художньо-виражальних засобів, а інноваційні виконавські прийоми впроваджуються не так ефективно, в деяких випадках звужується діапазон ігрових умінь і навичок студентів. Хотілося б звернути увагу на розширення розробок теоретико-методичних і практичних аспектів інтелектуалізації навчально-виховного та концертно-виконавського процесів, що, в свою чергу, створює досконалий образ виконавця-ансамбліста, підвищує його комунікативні та емоційно-психологічні можливості.

Для діагностування стану сформованості підготовки майбутнього керівника ансамблевим колективом ми опиралися на розроблені нами критерії та їх діагностичні показники (табл. 3.1).

**Співвідношення критеріїв та їх діагностичних показників відповідно до рівня сформованості підготовки майбутнього керівника ансамблевим колективом у спеціалізованих музичних закладах**

*Таблиця 3.1.*

№	Критерії	Показники
1.	Пізнавально-комунікативний	1. здатність накопичувати музичні знання і виконавсько-диригентські уміння; 2. багатство та різносторонність музичного тезаурусу; 3. вміння добирати необхідні знання та практичні навички у роботі з ансамблевим колективом.
2.	Мотиваційно-цільовий	1. бажання опанувати диригентсько-виконавське мистецтво; 2. здатність долати труднощі у процесі вивчення музичних творів; 3. вияв активності студентів під час репетиційної роботи, концертних виступів, співпраці з учасниками ансамблевого колективу.
3.	Індивідуально-творчий	1. звернення до власного творчого досвіду у виконавсько-диригентській діяльності; 2. сформованість диригентських умінь у процесі керування ансамблем; 3. прояв самостійності й самобутності у вивченні музичного матеріалу.
4.	Аналітико-результативний	1. здійснення контролю та оцінки рівня сформованості підготовки майбутнього керівника до керівництва інструментально-ансамблевим колективом; 2. відстеження ефективності навчально-виховного процесу, який характеризується змінами в рівні сформованості підготовки майбутнього керівника інструментально-ансамблевим колективом; 3. аналіз результатів та корекція педагогічних задач.

Для проведення наступного етапу констатувального експерименту були залучені студенти 3 – 5 курсів, оскільки саме ці респонденти мають необхідний запас музично-теоретичної інформації та досвід ансамблево-виконавської діяльності.

Для проведення діагностичного зрізу було застосовано метод анкетування, результат якого свідчить, що відповіді респондентів максимально формалізуються, й, таким чином забезпечується висока порівняльність відомостей. Було розроблено два види анкет для таких

категорій респондентів: викладачів мистецьких навчальних закладів та студенти-духовики, майбутні керівники інструментально-ансамблевим колективом (додаток А).

Для констатування факту ставлення студентів до навчання та набуття ними ансамблево-виконавських умінь нами було проведено анкетування серед студентів 3 – 5 курсів. В анкетуванні взяли участь 139 студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Запитання в анкетах були умовно розділені на блоки, спрямовані на визначення міри сформованості необхідних компонентів ансамблево-виконавської підготовки студентів для керування в майбутньому ансамблево-інструментальним колективом. Зведені результати анкетування представлені у вигляді таблиці (додаток Б.1).

Насамперед, ми поцікавилися в студентів, з якою метою вони навчаються в мистецькому закладі. Проаналізувавши результати анкет, можемо стверджувати, що лише 10 % опитаних бажає професійно опанувати інструмент, та уміння керувати ансамблевим колективом, проте 58 % студентів навчається з метою поглиблення музичних знань, що доводить престижність і необхідність музичної освіти, прагнення бути музично грамотною особистістю. Для 17 % респондентів основною метою навчання у мистецькому закладі освіти є бажання виділитися серед однолітків, решта 15 % – навчаються в мистецькому закладі за примусом батьків.

Запропонувавши в анкеті наступне запитання, ми хотіли з'ясувати, яким видам музичної діяльності надають перевагу студенти сьогодні. Таким чином, ми дійшли висновку, що 25 % опитаних студентів обрали для себе пасивне сприйняття музики, а саме: слухання музичних творів та розповідей про них. Позитивним є той факт, що для 75 % респондентів перше місце посідає активне сприйняття музики, причому 8 % з них припадає на такий вид діяльності, як творче музикування, підбір на слух, а 5 % студентів вважають найцікавішим можливість створювати власні музичні композиції для інструментально-ансамблевого колективу, решта прихильників творчо-



активної діяльності надають перевагу власне формуванню виконавської майстерності.

Наступне запитання анкети було запропоноване студентам у зв'язку з необхідністю з'ясувати, яка ж музика цікавить і захоплює сучасну молодь і чим пояснюється цей інтерес. Переважна більшість (41 %) відповіла, що найбільше захоплення викликає добре відома, популярна музика, тобто спрацьовує задоволення уже набутого художньо-естетичного сприйняття музичного мистецтва. У 17 % респондентів зацікавленість музичним твором залежить від активізації пізнавального інтересу, яка виникає під час ефектного та водночас ефективного представлення нового музичного твору. Для 25 % опитаних найцікавішим може бути лише той музичний твір, який вони самі розібрали, проаналізували та виконали з ансамблевим колективом, а у 17 % інтерес викликає процес опрацювання музичного твору разом із викладачем, який помітно знижує самостійність та індивідуальну роботу студентів у первинному розумінні та сприйнятті музики.

З метою виявлення взаємозв'язку набутих теоретичних знань із практичними вміннями до анкети було включено запитання, яке стосувалося можливості самостійно розібрати ансамблево-інструментальний твір. Результати відповідей виявилися такими: лише 15 % студентів дали стверджувальну відповідь, а, отже, для них немає проблеми без сторонньої допомоги фахівця опрацювати новий музичний матеріал, тоді як 38 % опитаних стверджують, що обов'язково потребують допомоги викладача. Значній кількості майбутніх керівників (19 %) потрібна мотивація та зацікавленість у роботі над твором, тому лише нескладний та цікавий, на їхню думку, музичний твір можна розібрати самостійно. А от для 28 % проанкетованих завдання самостійно опрацювати новий твір виявилось неможливим, що, в свою чергу, засвідчує низький рівень володіння ансамблево-виконавськими вміннями.

Наступне запитання анкети звучало так: «На які виконавські моменти ти найбільше звертаєш увагу в процесі виконання музичного твору?». Таким чином, 17 % респондентів відповіли, що основними для них є вказівки та настанови викладача, а 30 % студентів, передусім, дотримуються нотного тексту музичного твору, незважаючи на інші виконавські чи інтерпретаційні зауваження. А от 34 % опитаних покладаються виключно на вияв свого власного розуміння тексту та індивідуальне відчуття музики, інколи нівелюючи конкретні теоретичні вказівки. Особливу увагу на відтворення художньо-образного змісту твору звертають 19 % студентів-духовиків, котрі під час керування ансамблевим колективом намагаються якомога точніше і виразніше передати емоційний, образний та художньо-естетичний зміст музичного тексту.

З метою з'ясування самооцінки власного керівництва інструментально-ансамблевим колективом студентам було запропоновано відповісти на наступне запитання. Результати відповідей були такими: 30 % вважають, що їхній виступ можна оцінити набагато вищим балом, тобто не визнають певних недоліків свого керівництва; 48 % опитаних адекватно оцінюють свій рівень керівництва і беруть до уваги як і позитивні, так і негативні зауваження стосовно виконання, а також враховують це в подальшому навчанні. Окрім того, існує невеликий відсоток студентів (22 %), котрі мають занижену самооцінку, що певною мірою не дозволяє їм повністю реалізувати свої можливості керівництва інструментально-ансамблевим колективом на сцені.

Для визначення рівня мотиваційної діяльності у навчанні в мистецькому закладі освіти ми включили до анкети запитання, котре допоможе студентам виокремити пізнавальні та соціальні мотиви недоліків чи переваг такого закладу. Результатами опитування стали такі відповіді: найбільше спонукає студентів займатися краще – бажання отримати вищу оцінку (41 %), а несприятливим фактором виявилось те, що студенти мають цікавіші, на їхню

думку, справи (45 %), а не сумлінне заняття музикою. Серед можливих заохочень багато респондентів виділяють саме бажання принести задоволення близьким (31 %), 10 % хочуть, аби їх поважали друзі та викладачі, лише для 18 % найкращим стимулом є прагнення більше знати й вміти. Серед причин, які заважають добре вчитися у мистецькому закладі, студенти назвали складність навчального матеріалу (28 %), непрості стосунки з викладачами (11 %), а 16 % опитаних вважають, що певні сімейні обставини не дозволяють їм достатньою мірою освоїти ансамблеві труднощі.

Під час опитування ми спробували встановити регулярність повернення до раніше вивчених музичних творів. Відповідь хоча й була передбачуваною, проте результат не задовольняє сучасну методику викладання дисципліни «Ансамблевий клас» в мистецьких закладах, адже 76 % студентів стверджують, що більше ніколи не повертаються до вивченого твору, пам'ятають лише автора.

З метою виявлення художньо-естетичного рівня музично-ансамблевої обізнаності ми запропонували майбутнім керівникам наступне запитання: «Чи є в тебе улюблені музичні твори?». Відповіді респондентів були такими: 18 % змогли перерахувати певну кількість творів, 44 % назвали твори з програми або загальновідомі, 29 % вважають улюбленими сучасні твори низької якості, що яскраво демонструє відсутність музичного й естетичного смаку та вказує на занижені ціннісні орієнтації.

Результати відповідей студентів на останнє запитання анкети дозволили зробити висновок, що переважна більшість задоволена навчально-виховним процесом вищого мистецького закладу освіти, тому немає потреби вводити радикальні зміни. Проте 55 % опитаних поділилися своїми цікавими побажаннями стосовно внесення змін. Так, наприклад, випускники вважають доцільним більше вивчати теоретичні дисципліни, хоча не до кінця розуміють, яким чином застосовуватимуть набуті знання у ансамблево-виконавській діяльності. Певна кількість хотіла б зосередити увагу

безпосередньо на виконавстві цікавіших, ніж їм пропонують, музичних творів (до прикладу, сучасних композиторів), а також внести до програми вивчення сучасної естрадної музики, яка досить популярна серед молоді.

Після ретельного опрацювання анкет відповіді респондентів за рівнями вираження визначених критеріїв ансамблево-виконавської підготовки розподілились на чотири групи. До першої групи належать відповіді 25 % респондентів, які виявили низький рівень оволодіння історичними, теоретичними та музикознавчими знаннями, відсутність виконавського інтересу, невміння самостійно працювати над твором, а рівень художньо-естетичного сприйняття музики перебуває на початковому етапі розвитку. До другої групи було віднесено 53 % опитаних, котрі мають базову теоретичну підготовку, слабе усвідомлення навчання музиці у вищому мистецькому закладі освіти, у них відсутня потреба самореалізації як керівника ансамблевого колективу, мають поверхневий емоційно-естетичний розвиток. Третю групу складають відповіді 15,5 % майбутніх керівників ансамблево-інструментальним колективом, котрі виявили достатнє й адекватне розуміння специфіки навчання музичного мистецтва, зокрема й ансамблево-виконавської майстерності, розвиненість мотиваційно-вольової сфери, а також усвідомлений рівень самореалізації та самоудосконалення під час підготовки до керівництва ансамблево-інструментальним колективом. До четвертої групи були віднесені анкети 6,5 % респондентів з розгорнутими, змістовними відповідями, що відображали високий розвиток музичного мислення, усвідомлену мотивацію навчання, відносно стійкі естетично-ціннісні орієнтації, яскраво виражений творчо-пошуковий аспект ансамблево-виконавської діяльності.

З метою вивчення змісту та характеру процесу музично-виконавської підготовки було проведене **анкетування викладачів** вищих мистецьких навчальних закладів.

Насамперед, педагогічним працівникам було запропоновано дати відповідь на запитання, яке стосується суті процесу ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх керівників ансамблевими колективами. Таким чином, 17 % опитаних ототожнює цей процес із розвитком музичних та творчих здібностей, найбільша кількість (34 %) викладачів вважає, що найголовнішим є формування виконавської майстерності, тобто весь навчально-виховний процес повинен спрямовуватися виключно на оволодіння практичними навичками гри на інструменті. 23 % респондентів висловили думку, що процес музично-виконавської підготовки студентів має ґрунтуватися на формуванні загальних музично-естетичних знань. 15 % педагогів відповіли, що суттю навчання музично-виконавської підготовки є зацікавлення студентів загальними питаннями музичного мистецтва та прищеплення любові до прекрасного. Крім того, 11 % респондентів не дали конкретної відповіді на це запитання, тому нам не вдалося підсумувати їхнє ставлення до цієї проблеми.

Викладачі по-різному висловили думки щодо основного завдання ансамблево-виконавської підготовки. Так, переважна більшість опитаних (40 %) вважають, що передусім необхідно формувати виконавські навички та ігровий апарат музиканта-духовика, ігноруючи прекрасне знайомство з музикою як видом мистецтва. 26 % респондентів вбачають основну мету у належній підготовці до професійного керівництва ансамблевим колективом, а 19 % педагогів прагнуть розвинути художнє мислення, решта (19 %) схиляються до думки, що насамперед потрібно прищепити любов до музики та зацікавити студентів, щоб у подальшому навчанні та керівництві ансамблевим колективом у нього була чітка мотивація.

Одне із важливих питань, запропонованих викладачам, безперечно, мало мету виявити, як педагоги оцінюють рівень ансамблево-виконавської підготовки студентів у вищому мистецькому навчальному закладі. Таким

чином, результати опитування свідчать, що сьогодні існує переважно достатній рівень такої підготовки, адже 45, 7 % респондентів дали саме таку відповідь. А це свідчить, передусім, про нормальний навчально-виховний процес, кінцевим результатом якого є достатньо сильна у професійному плані підготовка музикантів. 33, 8 % викладачів вважають рівень музично-виконавської підготовки середнім, 9, 5 % – низьким, а 12 % опитаних відповіли, що, сучасна система вищої освіти, зокрема музичні заклади, дають високий рівень теоретичної та практичної підготовки майбутніх керівників ансамблевим колективом.

Наступне запитання анкети стосувалося виключно методики викладання, якій надають перевагу опитані у власній педагогічній діяльності. 51, 2 % педагогів використовують декілька методик, гармонійно поєднуючи їх у викладанні різних музичних дисциплін. Такий факт, з одного боку, свідчить про методичну грамотність та різносторонню обізнаність викладачів, що дозволяє урізноманітнити навчально-виховний процес, зацікавити своїх вихованців. Проте, з іншого боку, відсутність однієї апробованої і ефективної методики вказує, що педагог невпевнений у правильності певної конкретної методики, тому експериментує. Хоча слід відзначити, що 28 % педагогів працюють за власною методикою, яка сформувалася у результаті використання на практиці різних методик, і шляхом спроб та помилок, обравши найоптимальніший методи і прийоми, викладач зупинився на одній, на його думку, найефективнішій методиці викладання. Крім того, 16 % опитаних обрали виключно методику одного автора і не вдаються до експериментів. А 4, 8 % респондентів відповіли, що взагалі жодної конкретної методики викладання у своїй діяльності не використовують.

Близько 42 % викладачів прагнуть підвищити свій методичний рівень, тому активно знайомляться із новинками теоретико-методичної літератури, критично аналізують музично-виконавський досвід кращих зарубіжних та вітчизняних педагогів-музикантів, а також збагачуються знаннями сучасної

композиторської діяльності. Переважна більшість респондентів (49 %) лише інколи, тобто за певних умов або коли виникає потреба, намагаються підвищити методичний рівень. А 9 % викладачів взагалі не звертають особливу увагу на це запитання, використовуючи добре відомі методичні розробки та покладаючись на власний педагогічний досвід.

Проаналізувавши відповіді викладачів стосовно відповідності діючих навчальних програм сучасним вимогам музичної освіти, можемо зробити висновок, що лише незначна кількість педагогів (12 %) схвально ставляться до використання нині існуючих навчальних програм, 23 % вбачають недостатню відповідність, 25 % вважають, що програми укладені не на такому рівні, як би хотілося. А от 40 % опитаних відповіли, що діючі навчальні програми взагалі не збігаються з вимогами сучасної музичної освіти, що, в свою чергу, гальмує ансамблево-інструментальний розвиток студентів у вищих навчальних закладах.

Під час вибору репертуару для студентів педагоги (45 %) в основному керуються естетичними уподобаннями вихованців, добираючи твори, які близькі їхньому духовному світобаченню, та технічними вміннями (23 %), зосереджуючи увагу на невідпрацьованих моментах. 18 % респондентів вважають, що добирати репертуар потрібно згідно з програмними вимогами, відкинувши індивідуальний підхід до навчання кожного окремо взятого учня. А 14 % взагалі обирають ті твори, які наявні в бібліотеці.

Також викладачам запропонували відповісти на запитання про початок роботи над новим музичним твором. Виявилось, що 39 % педагогів передусім прагнуть, щоб студент цілісно охопив увесь музичний твір, наводячи при цьому художньо-образні асоціації та логічно обмірковуючи образний зміст конкретного твору. 24 % респондентів визнали, що розбирають зі студентом такт за тактом нотного тексту, зосереджуючи увагу на технічних, художніх та виконавських особливостях твору, що, в свою чергу, призводить до неусвідомленого накопичення виконавських навичок, а

також гальмує розвиток художньо-естетичного виховання майбутнього керівника ансамблевим колективом.

Викладачі помітили таку тенденцію у ставленні студентів до ансамблево-виконавської діяльності упродовж навчання: 47 % вважають, що інтерес та зацікавленість навчатися у вищому навчальному закладі поступово збільшується, а 35 % схиляються до думки, що сьогодні молодь втрачає будь-який інтерес до навчання.

Майже половина педагогів (48 %) висловили думку про недостатню спрямованість навчально-виховного процесу в вищому навчальному закладі на художньо-творчий розвиток студента, що свідчить про недоліки нині дійсної навчальної програми. Крім того, гострою проблемою залишається розмежування між музично-теоретичними та виконавськими дисциплінами (15 %) або, в кращому випадку, недостатній зв'язок між цими предметами (57 %).

Наступне запитання анкети було спрямоване на виявлення засобів підвищення ефективності процесу музично-виконавської підготовки майбутніх керівників. Так, на думку респондентів, найбільше такому процесу сприяє засвоєння системи музикознавчих понять та історико-теоретичних знань (25 %), залучення студентів до сприйняття та аналізу творів різних жанрів і стилів (18 %), 62 % педагогів на перший план виносять активну участь студентів у концертах, конкурсах та інших сценічних виступах, 9 % опитаних наполягають на збільшенні обсягу творчих завдань, застосуванні нетрадиційних методів, а 13 % викладачів пропонують комплексно використовувати на уроках різні види мистецтва (викладачі обирали декілька варіантів відповідей, тому загальна кількість перевищує 100%)

У свою чергу, педагоги наголошують на наявності багатьох проблем, які гальмують ансамблево-інструментальний, художньо-творчий та музично-виконавський розвиток особистості в наш час. Зокрема, зацікавленість учнів масовою естрадною музикою і нехтування класичним мистецтвом, поява



нових сучасних видів дозвілля, а також знецінення ансамблево-духового виконавства у багатьох соціальних та культурних сферах життя.

Цікавими і цінними виявилися думки викладачів стосовно внесення змін у навчально-виховний процес з метою підвищення рівня ансамблево-інструментальної підготовки студентів. Так, 22 % респондентів вважають, що необхідно посилити технічну підготовку студентів, 15 % педагогів є прихильниками збільшення самостійності студентів у вивченні дисциплін, 29 % наполягають на диференційованих вимогах до навчання, 18 % опитаних потребують покращення якості підготовки викладачів, а 16 % вважають, що налагодження зв'язків між закладами різних рівнів підвищить якість навчально-виховної діяльності у ВНЗ, зокрема у сфері музичної освіти. Зведені дані анкетування наведені у додатку **Б.2**.

**Другий етап констатувального експерименту** полягав у **спостереженні** за навчально-виховним процесом у класах інструментального ансамблю з метою фіксації результатів ансамблево-виконавської діяльності майбутніх керівників ансамблевим колективом та контрольного прослуховування. Основне завдання експерименту було спрямоване на вияв рівнів сформованості необхідних компонентів ансамблево-інструментальної підготовки студентів, а також ставлення вихованців вищих мистецьких навчальних закладів до керівництва ансамблевим колективом та усвідомлення себе як суб'єкта даної виконавської діяльності.

Розглянемо конкретно зміст роботи у цьому напрямі.

Відомості про результати ансамблево-інструментальної діяльності студентів було встановлено шляхом *відвідування та аналізу практичних занять*, а також завдяки взаємовідвідуванню викладачами уроків один одного. Всього було проаналізовано 37 уроків в класах інструментально-ансамблевих колективів.

У виконавському класі займаються студенти різних вікових категорій та з неоднаковим рівнем обдарованості, що, в свою чергу, вимагає від викладача

послугуватися диференційованим підходом до викладання дисципліни, спрямовувати навчальні вимоги відповідно до індивідуально-творчих можливостей кожного вихованця. Наші спостереження за ходом занять показали, що в основному викладачі зосереджують увагу на формуванні ансамблево-виконавських здібностей студентів, шукають раціональні шляхи постановки ігрового апарату духовиків, домагаються фактурного насичення кожної з груп ансамблевого колективу, що відіграє вагомую роль у художньо-естетичному розвитку студентів.

Проте, поряд із цим, викладачі, вміло розвиваючи професійно-виконавські та керівні вміння, часто ігнорують художньо-творчий потенціал своїх вихованців, розвиток художнього мислення та індивідуальну інтерпретацію творів студентами, вважаючи доцільним давно усталене звучання та виконання. Тому вважаємо доречним і справедливим коректування роботи викладача й студента, яке повинно орієнтуватися, передусім, на всебічне та глибоке вивчення індивідуально-психологічних та вікових особливостей студентів, стан їхнього здоров'я, визначення нахилів, інтересів, здібностей, бажання майбутніх керівників мислити неординарно та виявляти творчість у розумінні репертуару.

Узагальнення результатів експериментальної роботи у спостереженні за навчально-виховним процесом у інструментально-ансамблевих класах духових інструментів дає підстави зробити висновок:

- 1) цілеспрямоване ансамблеве музичне виконавство повинно сприяти розширенню емоційно-вольової сфери, поглибленню когнітивних можливостей та посиленню творчої активності студентів;
- 2) надавати перевагу інтерпретаційним можливостям студентів та заохочувати їх до індивідуально-творчої діяльності;
- 3) використовувати передусім цікавий матеріал для своїх вихованців, не боятися дослуховуватися до їхній побажань у виборі репертуару.

Наступне завдання констатувального експерименту полягало у дослідженні **результатів сформованості ансамблево-виконавської діяльності майбутніх керівників ансамблевих колективів**. Оскільки основною формою контролю набутих ансамблево-виконавських вмінь та дотримання програмних вимог у вищому мистецькому навчальному закладі являються виступи на заліках та екзаменах, ми зосередили увагу саме на вивченні результатів ансамблевого виконавства під час такої діяльності.

Беззаперечним є той факт, що така форма контролю не є достатньо об'єктивною, адже вагому роль відіграють такі фактори, як індивідуально-психологічні особливості студента, хвилювання, емоції, які стають на заваді ефективного та оптимального оцінювання художньо-творчого та ансамблево-інструментального розвитку студента.

Діагностичний зріз проводився під час заліку на 3 – 5 курсах, де було прослухано 2 – 3 твори навчального репертуару у виконанні та під керівництвом 139 студентів-духовиків.

Керуючись програмними вимогами та завданнями музичної освіти, а також вже сформульованими нами критеріями оцінювання професійної підготовки майбутніх керівників інструментальних ансамблів (когнітивно-комунікативний, мотиваційно-цільовий, особистісно-творчий та аналітико-результативний), було оцінено майстерність сценічного керівництва вихованців.

Оцінювали керівництво ансамблево-виконавською діяльністю студентів викладачі вищих мистецьких навчальних закладів, які керувалися зазначеними вище критеріями. Керівництво студентами ансамблево-виконавською діяльністю отримало свою оцінку відповідно до вже традиційної 100-бальної болонської системи. Залежно від рейтингового балу, який заробив студент, йому оголошували вердикт у 7-рівневій системі ECTS (European credit transfer system – Європейська система переказу кредитів) – А, В, С, D, E, FX, F, згідно з якою FX, F – свідчили про низький, D, E – середній,

В, С – достатній та А – високий рівень керівних ансамблево-виконавських досягнень студентів.

Результат оцінки ансамблево-виконавської діяльності майбутніх керівників дозволив розподілити учасників експериментального дослідження на такі групи: високий рівень показали 5,8% студентів, 30,4% – достатній, 53,2% – середній, а 10,6% вихованців продемонстрували низький рівень виконавської підготовки. Загальні результати представлені у таблиці 3.3.

Серед основних недоліків ансамблево-виконавської підготовки майбутніх керівників можна виокремити такі: невідповідність обраного твору можливостям виконавців, низький рівень емоційного сприйняття, порушення логіки фразування, зосередженість на техніці виконання і повне або часткове нівелювання художньо-зображальними засобами. Лише невеликий відсоток майбутніх керівників виявив особистісне сприйняття твору та ставлення до нього, а також продемонстрував ініціативність у тлумаченні його художнього оформлення.

Підсумувавши результати другого діагностичного зрізу, що проводився у формі педагогічного спостереження за навчально-виховним процесом у класі ансамблю, та взявши до уваги результати ансамблево-виконавської підготовки майбутніх керівників ансамблевим колективом, можемо стверджувати, що в основному процес підготовки студентів у вищих навчальних закладах зводиться до формально-технічного та функціонально-прикладного. Заняття проводяться не на достатньо високому рівні в плані інтелектуального та естетично-емоційного збагачення, увага студентів не скеровується на усвідомлення логічних зв'язків між теоретичними знаннями та власними ансамблево-виконавськими діями, в більшості випадків на заняттях не створюється сприятлива мотиваційна атмосфера до глибшого вивчення виконавської діяльності та розвитку виконавської творчості, нівелюється впровадження інтерпретаційного мислення студентів та спотворюється культура художнього спілкування.

З метою отримання найточнішої інформації про стан ансамблево-виконавської підготовки студентів 3 – 5 курсів був проведений третій діагностичний зріз у формі музичного тестування.

Студентам було запропоновано ряд завдань, які спрямовувалися на виявлення рівня набутих теоретико-понятійних знань, інтелектуального збагачення, розвиток естетичної культури та ансамблево-виконавських навичок, а також включали емоційно-вольову сферу та творчий потенціал вихованців. Така форма роботи дозволила зробити висновки про сформованість кожного компоненту ансамблево-виконавської підготовки майбутніх керівників, що, в свою чергу, свідчить про ефективність навчально-виховної діяльності у вищих навчальних закладах.

Роль першого завдання полягала у з'ясуванні рівня оволодіння майбутніх керівників музичним мистецтвом загалом, у вмінні словесно характеризувати особистісні музично-естетичні враження, виявити ступінь сформованості ціннісних орієнтацій та можливість передавати власне переживання емоційно-образного змісту твору. Студентам вищих навчальних закладів було запропоновано виконати музичний твір з ансамблем духових інструментів під їх керівництвом у присутності викладачів-експертів та проаналізувати його за наступним планом: розповісти про композитора та культурно-історичні особливості його епохи, розкрити зміст та характер твору, його жанрово-стилістичні особливості, структурно-логічну побудову, виявити використані засоби музичної виразності для передачі змісту твору, виявити драматургію розвитку музичної думки, пояснити вибір виконавських прийомів для реалізації композиторського задуму, розповісти про особливості виконавської інтерпретації та висловити особистісне ставлення до даного твору.

Завдяки відповіді на перше запитання ми намагались з'ясувати, наскільки свідомо майбутні керівники ансамблевим колективом підходять до виконавської діяльності, логічно розмірковують про основні поняття

музичного мистецтва та емоційно співпереживають зміст виконуваного твору, орієнтується в образно-сміслових характеристиках твору у єдності форми та змісту, можуть виявляти труднощі під час виконання, тобто здатні застосувати отримані знання у вирішенні музично-творчих завдань.

Розробка другого завдання передбачала визначення рівня засвоєння майбутніми керівниками історико-теоретичних знань та ключових музикознавчих понять, перелік яких був дібраний згідно з програмними вимогами до кожного курсу та представлений студентам заздалегідь.

Відповідь на дане завдання зводилася до характеристики художньо-змістової сутності певного елемента музичної мови, розкриття значення вказаного викладачем поняття чи терміну, а також студентам потрібно було навести приклади їх застосування у музичних творах, покладаючись на свій виконавський чи слухацький досвід.

Наступним завдання музичного тестування було виконання ансамблем духових інструментів, під керівництвом майбутнього керівника, самостійно опрацьованого твору. Студентам необхідно було виявити рівень орієнтування у незнайомому музичному матеріалі, розшифрувати авторський текст, максимально виразно та цілісно відтворити (за допомогою ансамблевого колективу) твір, виявляючи при цьому особистісне ставлення до нього. Оскільки художня інтерпретація є одним із основних завдань успішної практичної діяльності майбутнього керівника ансамблевого колективу, то вміння особистісної інтерпретації ґрунтувалося на глибині розкриття змісту музичного твору, відповідності стильовим ознакам у творчості композитора, виявленні власного ставлення до художніх образів, цілісності та емоційності виконання.

Оцінювання результатів музичного тестування майбутніх керівників інструментально-ансамблевим колективом здійснювалося за визначеними критеріями та показниками. А також бралися до уваги деякі додаткові параметри, як-от:

- характеристика відповіді студента: елементарна, фрагментарна, неповна, логічна, доказова, обґрунтована, творча;
- якість музично-теоретичних знань: правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- рівень оволодіння розумовими операціями: аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки;
- ступінь сформованості практично-виконавських умінь та навичок;
- творча спрямованість виконавської діяльності.

Результати музичного тестування показали, що переважна більшість вихованців вищих мистецьких навчальних закладів володіють історико-теоретичними знаннями та ансамблево-виконавськими вміннями на репродуктивному рівні, не можуть достатньо точно та грамотно прочитати нотний текст музичного твору, не беруть активну участь в його обговоренні та аналізі, не розуміють єдності художньо-образного змісту та конструктивно-логічної побудови, не здійснюють самоконтроль за виконавською діяльністю, практично не виявляють особистісного ставлення до музичних творів та не вміють творчо інтерпретувати їх.

Незважаючи на можливість заздалегідь підготувати свою відповідь та отримати пораду від педагогів-наставників щодо виконавських труднощів, частина учасників експерименту не змогла виконати запропоновані завдання на належному рівні.

Так, відповіді 18,5 % студентів засвідчили примітивність та обмеженість набутих музично-теоретичних знань, які є основою для керівника інструментально-ансамблевого колективу. Ці студенти не усвідомлюють єдності теоретичного та практичного елементів виконавської діяльності колективу, не можуть доречно і правильно застосувати набуті знання під час виконання твору та не можуть виявити власне ставлення до виконуваного інструментальним ансамблем, під їх керівництвом, музичного твору. Крім

того, студенти цієї групи мали неабиякі труднощі під час самостійного опрацювання твору.

Найбільша кількість студентів (57 %) осмислюють вивчений матеріал та продемонстрували обізнаність із загальними поняттями програмового курсу навчання у вищому навчальному закладі. Результати тестування цих учасників експерименту характеризуються слабким виявом власної думки та вмінням обґрунтовано доводити свою відповідь, а також наявністю обмеженого словникового запасу музичної термінології.

17,8 % відповідей майбутніх керівників інструментально-ансамблевих колективів показали логічність та обґрунтованість набутих знань під час навчання у вищому мистецькому навчальному закладі. Ця група студентів на достатньому рівні володіє теоретичним матеріалом у межах програми, має системні знання, які активно застосовує у практичній діяльності, здатна порівнювати та узагальнювати музичні явища й процеси, хоча допускає незначні помилки у формулюванні спеціальної музичної термінології. Ці студенти довели, що вміють самостійно та усвідомлено розібрати незнайомий музичний твір, адекватно та виправдано використовувати технічно-виконавські прийоми, а також прагнуть до художньо-творчої інтерпретації, що притаманно майбутнім керівникам інструментально-ансамблевого колективу.

Лише 6,7 % відповідей учасників експерименту були на високому рівні, тобто розгорнутими, повними, свідчили про самостійність та творчий підхід до опрацьованих завдань. Ця група студентів досить глибоко розкрила суть кожного запитання, продемонструвала багатий словниковий запас музичної термінології для висловлення музичних вражень, а також активно послуговувалася власними судженнями, відстоювала особисту думку. Студенти виявили високий рівень керівництва ансамблево-виконавською діяльністю, який влучно і доцільно поєднувався із інтерпретаційними вміннями виконавця-духовика.



Для досягнення вірогідності результатів діагностики було розроблено шкалу оцінювання, де кожна оцінка свідчила про рівень вираження показників критерію, а саме: 0 – майже не виражений, 1 – слабо виражений, 2 – достатньо виражений, 3 – яскраво виражений.

Отримані результати у кількісному еквіваленті ми послідовно розмістили за величиною та вираховували середнє арифметичне процентне значення рівня вираження кожного критерію за такою формулою:

$$x\% = 1/n \sum_{j=1} x_j \%, \text{ в якій:}$$

$n$  – загальна кількість обчислюваних елементів;

$x\%$  – процентне значення обчислень

$i$  – порядковий номер, що змінюється від 1 до  $n$ .

Незважаючи на те, що середній показник дає незначну кількісну похибку, в якісному вираженні він доволі точно показує взаємну залежність між виявленими рівнями сформованості керівництва інструментально-ансамблевим колективом. Використавши числові значення та зробивши відповідні розрахунки, ми змогли отримати загальні результати музичного тестування майбутніх керівників інструментально-ансамблевого колективу. (табл. 3.3.).

### Результати музичного тестування майбутніх керівників інструментально-ансамблевого колективу

*Таблиця 3.3.*

№	КРИТЕРІЇ	Заг. кільк	РІВНІ ВИРАЖЕННЯ							
			низький		середній		достатній		високий	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотиваційно-цільовий	139	22	15,8	83	59,7	29	20,9	5	3,6
2										

	Пізнавально-комунікативний	139	27	19,4	76	54,7	29	20,9	7	5.0
3	Індивідуально-творчий	139	25	18	79	56,8	23	16,6	12	8,6
4	Аналітико-результативний	139	29	20,9	79	56,8	18	12,9	13	9,4
5	Середній показник у %	100	18,5 %		57 %		17,8 %		6,7 %	

Результати проведеного констатувального експерименту дозволили нам зробити деякі висновки про наявні загальні закономірності і протиріччя у педагогічній практиці в умовах навчально-виховного процесу вищого мистецького навчального закладу.

Відомо, що музичне мистецтво є важливим фактором духовно-творчого та культурно-естетичного розвитку особистості. Проте в системі вищої освіти основні завдання музично-виконавської підготовки майбутніх керівників інструментально-ансамблевого колективу фактично зосереджені на здобутті знань, умінь і навичок, визначальним залишається формальне вивчення музичного репертуару, розвиток творчої уяви посідає одне із останніх місць, а також розвиток мислення, ініціативи, використання вольових механізмів для досягнення поставленої мети, формування активно-творчого ставлення до керівництва ансамблево-виконавською діяльністю дуже часто залишаються поза увагою викладача. Слухацький та виконавський досвід студентів обмежується програмовими творами, переважає поверхневе розуміння ними художнього смислу музики, формальне сприймання окремих елементів нотного тексту, невміння використовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності.

Слід зазначити, що студенти-духовики показують високі результати керівництва ансамблево-виконавською діяльністю, адже об'єктивними показниками ефективності навчально-виховного процесу залишається рівень знань, умінь та навичок студентів, які вони демонструють на

прослуховуваннях та випускних іспитах. Крім того, показником кваліфікованої підготовки майбутнього керівника інструментально-ансамблевим колективом в умовах вищої мистецької освіти є якісна підготовка студентів до керівництва інструментальним колективом. Відповідно, викладачі посилено зосереджують увагу на вивченні певних творів для публічних виступів, демонструючи таким чином навчальні досягнення майбутніх керівників.

Отже, відсутність цілісної та системної музично-виконавської підготовки в вищих навчальних закладах певною мірою гальмує реалізацію основних завдань музичної освіти, а саме: залучення до активної музично-творчої діяльності широкого кола студентів, формування їх естетичних смаків та ціннісно-оцінного ставлення до музичного мистецтва, відводить виховання культурно-естетичного смаку на нижчий рівень, що, в свою чергу, перешкоджає підвищенню потреб музичного мистецтва.

Враховуючи результати всіх діагностичних зрізів та беручи до уваги розроблені критерії та їх показники, було встановлено чотири рівні музично-виконавської підготовки майбутніх керівників інструментально-ансамблевим колективом: низький, середній, достатній, високий. З метою висвітлення змістовного аспекту визначених чотирьох рівнів вважаємо доцільним обґрунтувати їх якісну характеристику.

**Низький рівень** – характеризується наявністю у студентів обмеженого запасу музично-теоретичних знань, невмінням повноцінно осмислити навчальний матеріал та відсутністю самостійного трансформування набутих знань, умінь і навичок у певній конкретній ситуації. Студенти, які належать до цього рівня музично-виконавської підготовки, не готові до цілісного сприйняття музичних творів, їхнє художнє бачення та мислення дуже обмежені, а естетичні поняття фрагментарні, часткові. Вони не виявляють зацікавлення виконавською діяльністю, не демонструють стійких вольових зусиль та мало зосереджують увагу на своєму предметі діяльності.

**Середній рівень** – притаманний студентам, котрі володіють певною історико-теоретичною інформацією, здатні до часткового осмислення навчального матеріалу. Сприйняття музичних творів відбувається лише на основі конкретно-образного змісту, власні емоції практично не проявляються, адже відсутнє достатнє особистісне усвідомлення твору, оцінні судження зазвичай поверхневі та неточні. Студенти цього рівня ансамблево-інструментальної підготовки в змозі розібрати музичний твір лише з допомогою викладача, а в самостійному прочитанні партитури спостерігаються значні помилки, неточності, а також студенти виявляють формальне ставлення до авторських позначень.

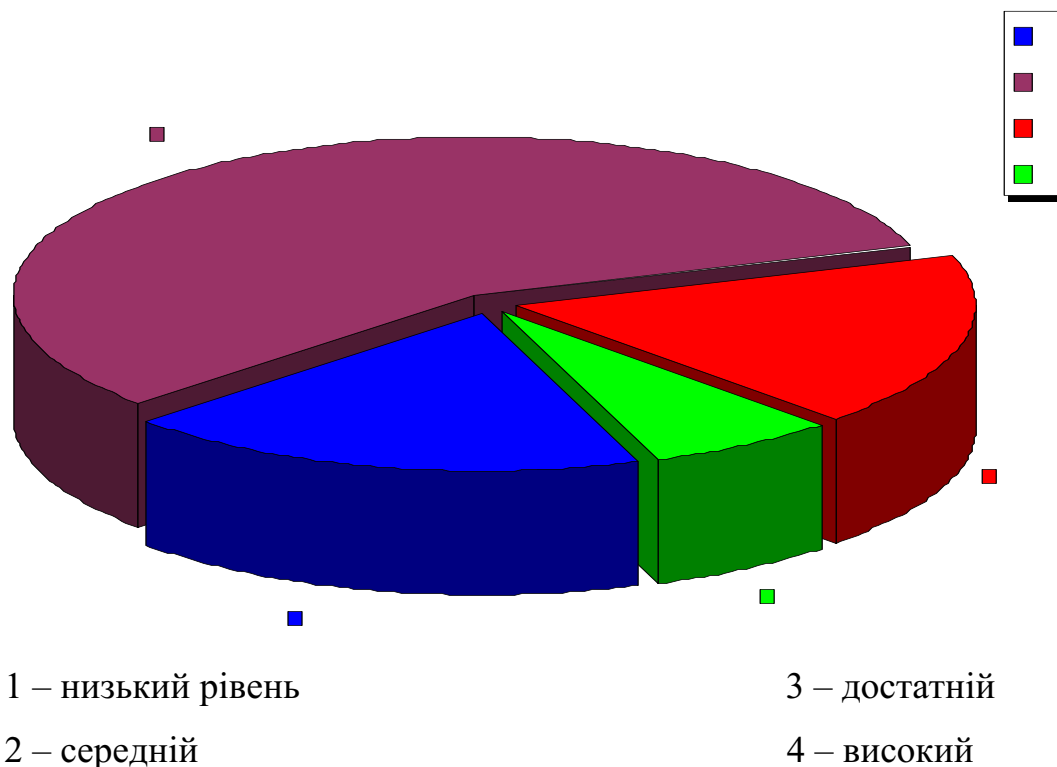
**Достатній рівень** – притаманний майбутнім керівникам ансамблевого колективу, котрі мають добре розвинуте художнє мислення, володіють необхідною музичною термінологією, виявляють зацікавлення до набуття нових знань, а також можуть самостійно використовувати їх у нових або нестандартних ситуаціях. У процесі сприймання та розучування нового музичного репертуару намагаються поринути в образний та смисловий зміст музичної мови, адекватно реагують та емоційно сприймають твір, виявляючи добре сформовану систему ціннісних орієнтацій, можуть проаналізувати структуру та художньо-образний зміст твору, а також відтворити його у виконавській діяльності й критично оцінити результат. Студенти цієї групи вміють ефективно організувати репетиційну роботу вдома в позаурочний час, адекватно та критично сприймають недоліки у виконанні музичного твору та стараються відшукати методи й прийоми їх подолання. Школярі активно долучаються до різних видів музичної діяльності, можуть самоконтролювати власну виконавську поведінку.

**Високий рівень** – представники цієї групи виявляють ґрунтовні знання в галузі музично мистецтва, вільно і доречно послуговуються музичними термінами та поняттями, можуть систематизувати та творчо переосмислити навчальний матеріал. Студенти даного рівня музично-виконавської

підготовки характеризуються постійним і стійким інтересом до власного сприйняття і розуміння образного змісту твору та передачі своїх вражень, почуттів, емоцій на основі їх естетичного переживання. Вони виявляють відповідальність у навчально-творчій діяльності, наполегливо та цілеспрямовано досягають високих результатів у набутті ансамблево-інструментальних умінь. Студенти цієї групи займаються творчодослідницькою роботою, щоразу демонструючи ініціативу в художньому оформленні музичного твору, активно виявляють особистісну позицію під час його інтерпретації. Вихованці на високому рівні володіють виконавською майстерністю, об'єктивно оцінюють власне керівництво ансамблевим колективом, вміють самоорганізовувати та саморегулювати виконавську поведінку, самостійно вирішувати складні музично-творчі завдання.

Конкретизація та порівняння якісних характеристик визначених нами рівнів ансамблево-виконавської підготовки майбутніх керівників з емпіричними даними, отриманими у результаті третього діагностичного зрізу констатувального експерименту, дають можливість виявити ступінь ефективності нині дійсної системи ансамблево-інструментальної освіти студентів й отримати такі показники її рівнів: низький – 18,5 %, середній – 57 %, достатній – 17,8 %, високий – 6,7 %.

Висвітлення результатів рівнів ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх керівників відповідно до визначених критеріїв та їх діагностичних показників представлено на рис. 3.1.



*Рис.3.1. Рівні сформованості підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва ансамблево-інструментальним колективом у спеціалізованих музичних закладах*

Таким чином, можемо зробити висновок, що процес навчально-виховної діяльності в умовах вищої мистецької освіти характеризується неповною відповідністю змісту, форм та методів роботи викладачів визначеним цілям та завданням мистецької освіти, а також вимагає впровадження нових дієвих підходів до організації ансамблево-інструментальної підготовки студентів.

У зв'язку з цим ми вважаємо як необхідне впровадити у навчально-виховний процес розроблену методичну модель підготовки майбутнього керівника інструментально-ансамблевого колективу. Результати даного впровадження представлені у наступному підрозділі.

### **3.2. Експериментальна перевірка методики підготовки майбутнього керівника ансамблевого колективу в мистецьких закладах**

Для визначення ефективності запропонованої нами методики сформованості підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва ансамблево-інструментальним колективом у спеціалізованих музичних закладах було проведено формувальний етап дослідження, мета якого – постановка та вирішення наступних завдань:

- під час проведення діагностичних зрізів простежити за динамікою формування у майбутнього вчителя музики компонентів ансамблево-виконавської підготовки;
- на основі отриманих даних у процесі дослідної роботи провести порівняльний аналіз кількісних та якісних показників;
- у результаті використання статистичних методів обробки інформації з'ясувати дієвість запропонованої нами методики.

На третьому етапі дослідження нами було проведено формувальний експеримент упродовж 2018 – 2020 навчальних років в усталених умовах вищого мистецького навчального закладу та в умовах перебування майбутніх керівників на навчально-педагогічній практиці у спеціалізованих навчальних закладах.

Для порівняння результатів виконання завдань майбутніми керівниками інструментальних ансамблів дослідження здійснювалося за допомогою єдиних вимог і критеріїв сформованості підготовки студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп.

До експериментальної групи (ЕГ) впродовж 2018 – 2019 навчальних років було відібрано 37 респондентів з класів експериментатора та інших викладачів вищих мистецьких навчальних закладів. Стільки ж студентів склали й контрольну групу (КГ). Відтак, у формуальному експерименті взяло участь 74 особи. Заняття з майбутніми керівниками інструментальних

ансамблів ЕГ проводились відповідно до запропонованої та розробленої нами методики, а з студентами КГ займались загальноприйнятими методами навчання. Усі інші умови, що могли вплинути на результативність музичного навчання обох груп, були тотожними.

Провідна функція експерименту міститься у створенні за допомогою спеціально створеної системи основних напрямків та комплексу завдань цілеспрямованого впливу на процес розвитку взаємозв'язаних ансамблево-виконавських і керівних здібностей майбутнього вчителя музики з метою їх стимуляції. Крім того, під час проведення експериментальної роботи нами здійснювався повсякчасний контроль за його перебігом, що дало можливість фіксувати зміну мотивації майбутніх керівників інструментального ансамблю до навчання, слідкувати за активністю творчості, ініціативності, оригінальності в процесі розв'язання поставлених завдань, визначати рівні засвоєння студентами музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок та слідкувати за розвитком естетично-ціннісного досвіду та розширенням мистецького тезаурусу майбутніх керівників шляхом постійного спостереження за динамікою результативності експериментальної роботи.

Особливістю експерименту є об'єднання всіх інтелектуально-психічних процесів художньо-творчої діяльності майбутніх керівників інструментального ансамблю і педагогічного впливу на їх розвиток. Процес формування підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва ансамблево-інструментальним колективом у спеціалізованих музичних закладах розглядається як основний фактор, який стимулює сприйняття, творче відтворення, творче проникнення студентів у зміст ансамблево-інструментального мистецтва.

Відповідно до діагностичних показників, які слугували показниками визначених критеріїв, відбувалось вимірювання рівнів сформованості підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва ансамблево-



інструментальним колективом. Спостерігаючи за формуванням підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем, ми зробили висновок про підвищення динаміки рівнів ансамблево-інструментальної підготовки студентів.

Передусім, ми мали з'ясувати початковий рівень сформованості підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва ансамблево-інструментальним колективом в ЕГ та КГ до початку експерименту. Для досягнення цієї мети нами був проведений перший контрольно-діагностичний зріз, який після обробки даних показав приблизно однаковий рівень ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх керівників інструментального ансамблю. Це дало можливість надалі прослідкувати динаміку сформованості структурних компонентів ансамблево-інструментальної діяльності майбутніх керівників.

Результати першого контрольно-діагностичного зрізу відображені в таблицях 3.1. та 3.2.

*Таблиця 3.1.*

**Розподіл рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики ЕГ до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах до початку експериментальної роботи**

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Пізнавально-комунікативний	8	21,6	21	56,8	7	18,9	1	2,7
2	Мотиваційно-цільовий	7	18,9	23	62,2	5	13,5	2	5,4
3	Індивідуально-творчий	6	16,2	23	62,2	6	16,2	2	5,4
4	Аналітико-результативний	8	21,6	22	59,5	5	13,5	2	5,4
5		19,2		61,1		15,1		4,6	

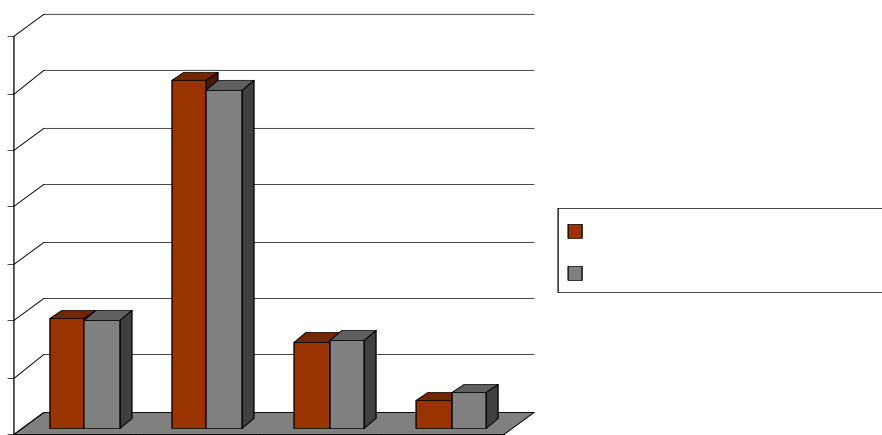
	Середній показник у %				
--	-----------------------	--	--	--	--

Таблиця 3.2.

**Розподіл рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики КГ до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах до початку експериментальної роботи**

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Пізнавально-комунікативний	6	16,2	23	62,2	7	18,9	1	2,7
2	Мотиваційно-цільовий	8	21,6	22	59,5	5	13,5	2	5,4
3	Індивідуально-творчий	7	18,9	22	59,5	5	13,5	3	8,1
4	Аналітико-результативний	7	18,9	21	56,8	6	16,2	3	8,1
5	Середній показник у %	18,9		59,5		15,5		6,1	

З метою наочності розподілу рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах до початку експериментальної роботи в ЕГ та КГ подаємо діаграму (рис. 3.1.).



*Рис. 3.1. Рівні сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики ЕГ та КГ до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах до початку експериментальної роботи*

У результаті постійного спостереження за студентами під час дослідної роботи ми помітили, що обрані нами форми та методи навчання мають позитивний вплив на якість знань, формують у майбутніх керівників інструментальних ансамблів активність та самостійність, дають можливість сприймати музичний матеріал на рівні художньої цілісності за рахунок об'єднання всього розмаїття художньо-мовних засобів музичного мистецтва.

Вивівши на перший план такі методи навчання, як: методи словесного пояснення, методи ансамблево-виконавського показу, методи розвитку музичних якостей, котрі дозволяють викликати в майбутніх керівників розуміння і відчуття того, що музика є невід'ємною частиною їхнього життя, явищем світу, ми помітили, що в студентів ЕГ наприкінці першого етапу експерименту почала виявлятися осмисленість у сприйнятті художньо-образного матеріалу, розуміння змісту твору та наполегливість з метою досягнення найкращого результату під час керівництва виконавською діяльністю ансамблевого колективу.

Не можна не відзначити те, що в студентів покращилось вміння розбирати ансамблеві партитури та проникати в зміст нових музичних творів завдяки комплексному сприйняттю нотного матеріалу, розвинулось свідоме

ставлення до композиторських засобів музичної виразності, удосконалились можливості сприйняття музичного матеріалу на рівні художньої цілісності за рахунок об'єднання всього розмаїття художньо-мовних засобів інструментально-ансамблевого мистецтва.

У процесі проведення першого етапу експерименту з студентами ЕГ було проведено ряд творчих завдань:

- «За допомогою виразних характеристик музики визнач форму та стилістику твору»;
- «Практичне прослуховування»;
- «Створення музичних композицій та їх відтворення»
- «Уміння організувати навчально-виховний процес».

Використання даних завдань активізувало в студентів ЕГ їхні творчі можливості, що сприяло розширенню тезаурусу шляхом опанування музично-теоретичними основами керівництва ансамблево-виконавською діяльністю.

Слід зазначити і те, що в результаті використання даних завдань у майбутніх керівників зріс і рівень сформованості керівництва інструментальним ансамблем зокрема: виконання творів під їх керівництвом відрізнялося емоційністю, осмисленістю, більшим розумінням та впевненістю, метро-ритмічною організованістю та розумінням агогічних відхилень.

Відповідно до цього ми можемо констатувати той факт, що підтверджується більш виражене виявлення зазначених критеріїв в ЕГ стосовно КГ.

Підтвердженням цього є зростання показників високого (з 4,6% до 8,7%) та достатнього (з 15,1% до 26,5%) рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики ЕГ до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах за рахунок зниження середнього (з 61,1% до 51,3%) та низького (з 19,2% до 13,5%) рівнів. (табл. 3.3.)

*Таблиця 3.3.*

**Розподіл рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики ЕГ до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах наприкінці першого етапу експерименту**

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Пізнавально-комунікативний	5	13,5	18	48,6	10	27,1	4	10,8
2	Мотиваційно-цільовий	5	13,5	20	54,1	9	24,3	3	8,1
3	Індивідуально-творчий	4	10,8	19	51,3	11	29,8	3	8,1
4	Аналітико-результативний	6	16,3	19	51,3	9	24,3	3	8,1
5	Середній показник у %	13,5		51,3		26,5		8,7	

Що ж стосується КГ, то, на відміну від ЕГ, особливих змін не відбулося. Майбутнім керівникам інструментальних ансамблів КГ було важко усвідомлювати зміст нових музичних творів, сприймати музичний матеріал на рівні художньої цілісності, збагачувати технічні навички в процесі керівництва ансамблево-виконавською діяльністю.

Відтак, рівні сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики КГ до керівництва інструментальним ансамблем змінились:

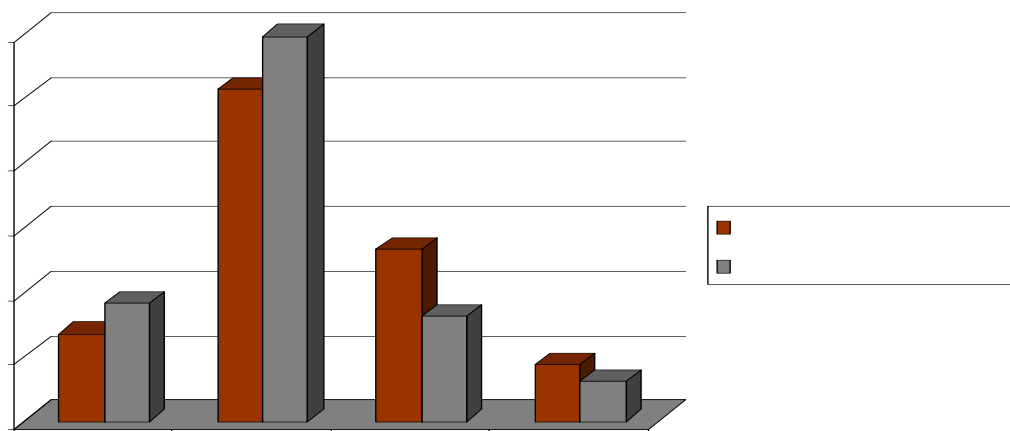
1. низький рівень з 18,9% на 18,2%;
2. середній рівень з 59,5; на 59,5%;
3. достатній рівень з 15,5% 16,2%;
4. високий рівень з 6,1% на 6,1%.

*Таблиця 3.4.*

**Розподіл рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики КГ до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах наприкінці першого етапу експерименту**

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Пізнавально-комунікативний	6	16,3	22	59,4	8	21,6	1	2,7
2	Мотиваційно-цільовий	8	21,6	23	62,2	4	10,8	2	5,4
3	Індивідуально-творчий	7	18,9	21	56,8	6	16,2	3	8,1
4	Аналітико-результативний	6	16,3	22	59,4	6	16,2	3	8,1
5	Середній показник у %	18,2		59,5		16,2		6,1	

З метою наочного зображення зміни рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах в ЕГ та КГ наприкінці першого етапу експериментальної роботи подаємо діаграму (рис. 3.2.).



*Рис. 3.2. Рівні сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах наприкінці першого етапу експериментальної роботи*

*музичних закладах в ЕГ та КГ наприкінці першого етапу експериментальної роботи*

У процесі **наступного етапу** експериментальної роботи з метою покращення рівня емоційного та інтелектуального пізнання ансамблево-виконавського мистецтва в студентів ЕГ нами були застосовані наступні методи організації діяльності майбутніх керівників інструментальних ансамблів: навчальна дискусія, пошуково-дослідницькі та ілюстративні методи, опитування та музична презентація.

Надзвичайно важливим етапом в ході **другого етапу експерименту** було впровадження в навчально-виховний процес вищого мистецького навчального закладу курсу «Вивчення духових ансамблевих інструментів» ( див. Додаток В).

Вивчення цього курсу майбутніми керівниками складалось з двох частин: теоретичної та практичної.

Теоретична частина включала в себе ознайомлення з історією виникнення, розвитку, будови та конструкційними особливостями ансамблевих духових інструментів.

Що ж стосується практичної частини, то тут студенти мали можливість оволодіти особливостями підтримки інструментів, з їх аплікатурою, з характерними складовими постановки виконавського апарату та виконавського дихання, з основами звуковидобування та познайомитись як із класичними, так із сучасними прийомами гри та штрихами.

У результаті опанування майбутніми керівниками даного курсу значно поглибилось розуміння сутності виконавського процесу під час керівництва інструментальним ансамблем, посилилась мотивація до здійснення різних видів музичної діяльності, здійснилось формування основ художньо-мистецьких знань як необхідної передумови для реалізації власного керівного творчо-виконавського досвіду, відбулося свідоме опанування технологією ансамблево-виконавської діяльності в процесі керівництва

інструментальним ансамблем, що позитивно вплинуло на покращення якісного аспекту ансамблевого навчання та виховання.

Наприкінці другого етапу експериментальної роботи проведений нами контрольнo-діагностичний зріз показав позитивну динаміку оволодіння історичними, теоретичними знаннями та музикознавчими поняттями, формування чіткого взаємозв'язку технічної та художньої сторін у процесі опрацювання нотного матеріалу, формування інтересу до керівництва інструментальним ансамблем та художньо-евристичне ставлення до художнього твору, пов'язане з пошуком індивідуальних ігрових прийомів у студентів ЕГ.

Усі ці дані відображені в (таблиці 3.5.) та свідчать про значні якісні зміни у рівнях вираження пізнавально-комунікативного, мотиваційно-цільового, індивідуально-творчого та аналітико-результативного критеріїв сформованості підготовки майбутніх вчителів музики ЕГ до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах .

*Таблиця 3.5.*

**Розподіл рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики ЕГ до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах наприкінці другого етапу експерименту**

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Пізнавально-комунікативний	1	2,7	11	29,7	17	45,9	8	21,7
2	Мотиваційно-цільовий	1	2,7	12	32,4	16	43,2	8	21,7
3	Індивідуально-творчий	2	5,4	11	29,7	17	45,9	7	19
4	Аналітико-результативний	2	5,4	15	40,5	15	40,5	5	13,6



5	Середній показник у %	4,1	33,1	43,8	19
---	-----------------------	-----	------	------	----

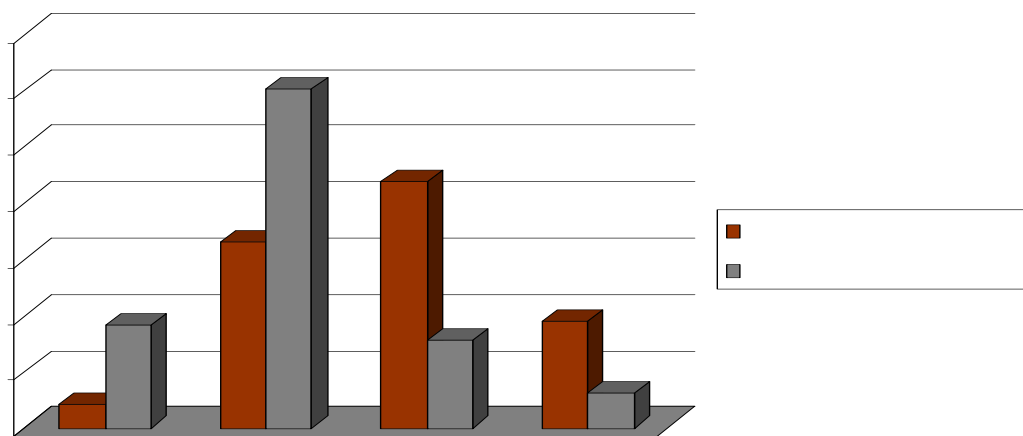
Що ж стосується КГ, то, опираючись на результати рівнів вираження критеріїв відображених в (таблиці 3.6.), можемо констатувати те, що особливих змін за цей період в порівнянні з ЕГ не відбулося.

*Таблиця 3.6.*

**Розподіл рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики КГ до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах наприкінці другого етапу експерименту**

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Пізнавально-комунікативний	5	13,5	23	62,2	7	18,9	2	5,4
2	Мотиваційно-цільовий	7	18,9	23	62,2	4	10,8	3	8,1
3	Індивідуально-творчий	8	21,6	21	56,8	6	16,2	2	5,4
4	Аналітико-результативний	7	18,9	22	59,5	6	16,2	2	5,4
5	Середній показник у %	18,2		60,1		15,5		6,2	

Наочне зображення зміни рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах у ЕГ та КГ наприкінці другого етапу експериментальної роботи відображені в діаграмі (рис. 3.3.).



*Рис. 3.3. Рівні сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах наприкінці другого етапу експериментальної роботи*

Під час проведення третього етапу експериментальної роботи нашою головною метою було не тільки виявлення інтересу в майбутніх керівників до ансамблево-виконавської творчості та засвоєння ними теоретичних знань і ансамблево-практичних навичок, а й розвиток їх мисленнєвої діяльності та творчої ініціативи.

Запропоновані нами завдання (наприклад, «Самоаналіз власного керівництва ансамблевим колективом») сприяли розвитку в майбутніх керівників інструментальних ансамблів вольової, мотиваційної, емоційної та артистичної сфер, що дало можливість під час навчально-виховного процесу:

- зміцнити інтерес до ансамблево-виконавської діяльності;
- актуалізувати набуті знання на попередніх етапах художньо-виконавського досвіду;
- практично застосувати набуті знання, уміння та навички, необхідні для здійснення ансамблево-виконавської діяльності;
- розвинути навички творчо-ансамблевої роботи;
- стимулювати творчість, ініціативність, оригінальність у процесі розв'язання поставлених завдань;

- позитивно впливати на формування кращих особистісних рис – організованості, наполегливості, сумління.

Усе це вказує на виявлення та застосування в ЕГ найбільш сприятливих умов для активізації творчого потенціалу в майбутніх керівників ансамблевого колективу.

Важливі позитивні зміни в ЕГ були викликані і проведенням тематичних музично-поетичних вечорів. У процесі їх проведення студенти ЕГ навчилися виявляти та розрізняти дві найважливіші лінії: інформаційно-логічну та емоційно-образну, що є невід’ємними складовими ансамблево-виконавської діяльності.

Все це зумовило формування сприятливої психологічної атмосфери, налаштування на необхідний настрій, що дало можливість виявити особистісне ставлення майбутніх керівників до музичних творів та до самого процесу керівництва ансамблево-виконавською діяльністю.

Отримані нами дані заключного контрольно-діагностичного зрізу свідчать про якісне підвищення навчальних результатів у ЕГ (див. табл. 3.7.). Ми бачимо, що поєднання запропонованих нами компонентів підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах дозволили значній частині майбутніх керівників досягти високого (25,7) та достатнього (49,9) рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем, а також значно зменшити відсоток низького (1,5) й середнього (22,9) рівнів.

*Таблиця 3.7.*

**Розподіл рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики ЕГ до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах наприкінці третього етапу експерименту**

Критерії	Рівні вираження								
	низький		середній		достатній		високий		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	

Пізнавально-комунікативний	-	-	9	24,3	17	45,9	11	29,8
Мотиваційно-цільовий	-	-	8	21,6	19	51,3	10	27,1
Індивідуально-творчий	1	2,7	9	24,3	20	54,1	7	18,9
Аналітико-результативний	1	2,7	8	21,6	18	48,6	10	27,1
Середній показник у %	1,5		22,9		49,9		25,7	

Стосовно контрольної групи можемо зробити висновок, що, опираючись на результати відображені в таблиці 3.8. та діаграмі (рис. 3.4.), значних змін щодо підвищення рівня сформованості підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах не відбулось.

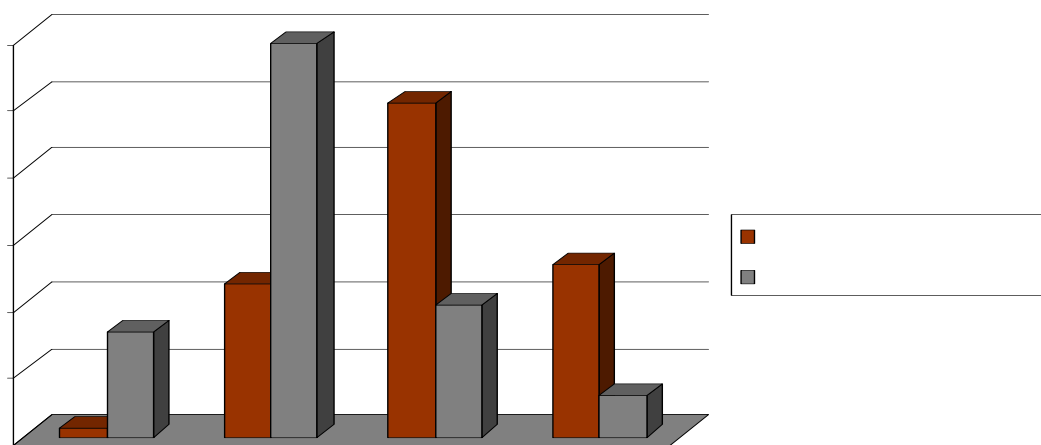
Таблиця 3.8.

**Розподіл рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики КГ до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах наприкінці третього етапу експерименту**

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Пізнавально-комунікативний	5	13,5	21	56,7	9	24,4	2	5,4
2	Мотиваційно-цільовий	6	16,2	24	64,9	5	13,5	2	5,4
3	Індивідуально-творчий	7	18,9	22	59,4	5	13,5	3	8,2
4	Аналітико-результативний	5	13,5	20	54	10	27,1	2	5,4
5		15,6		58,7		19,6		6,1	

	Середній показник у %				
--	-----------------------	--	--	--	--

З метою наочного зображення сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах у ЕГ та КГ наприкінці третього етапу експериментальної роботи подаємо діаграму (рис. 3.4.).



*Рис. 3.4. Рівні сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах наприкінці третього етапу експериментальної роботи*

Відтак, під час нашого спостереження за процесом і результатом ансамблево-інструментальної діяльності майбутніх керівників інструментальних ансамблів можемо констатувати наступний факт. У результаті правильного добору структурних компонентів ансамблево-виконавської діяльності, необхідних для якісного формування підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах, проведене нами дослідження довело ефективність обраної методики і зумовило в майбутніх керівників експериментальної групи:

- активізацію творчих можливостей та розширення їх тезаурусу шляхом опанування музично-теоретичних основ ансамблево-виконавського мистецтва;
- набуття необхідних музично-теоретичних знань під час вивчення основних закономірностей ансамблево-інструментального розвитку;
- формування системності і гнучкості знань у галузі інструментально-ансамблевого виконавства;
- на основі сприйняття та відтворення нового матеріалу накопичувати естетично-ціннісний досвід у результаті пізнання ансамблевих творів;
- засвоєння музично-практичних навичок та прийомів, які є основою підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем, на творчому рівні.

Усі ці показники ще раз доводять ефективність застосування обраної нами методики.

Для перевірки результативності формувального експерименту нами було зіставлено результати аналізу формування взаємопов'язаних компонентів підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах в експериментальній та контрольній групах (табл. 3.9.).

Таблиця 3.9.

**Рівні вираження компонентів підготовки майбутніх вчителів музики експериментальної та контрольної груп до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах на всіх етапах експерименту**

Критерії	Контрольно-діагностичні зрізи							
	До початку експерименту		Наприкінці першого етапу		Наприкінці другого етапу		Наприкінці третього етапу	
	ЕГ абс./%	КГ абс./%	ЕГ абс. /%	КГ абс. /%	ЕГ абс. /%	КГ абс. /%	ЕГ абс. /%	КГ абс. /%
низький	8/21,6	6/16,2	5/13,5	6/16,3	1/2,7	5/13,5	-	5/13,5

Пізнавальності	середній	21/56,8	23/62,2	18/48,6	22/59,4	11/29,7	23/62,2	9/24,3	21/56,7
	достатній	7/18,9	7/18,9	10/27,1	8/21,6	17/45,9	7/18,9	17/45,9	9/24,4
	високий	1/2,7	1/2,7	4/10,8	1/2,7	8/21,7	2/5,4	11/29,8	2/5,4
Мотиваційності	низький	7/18,9	8/21,6	5/13,5	8/21,6	1/2,7	7/18,9	-	6/16,2
	середній	23/62,2	22/59,5	20/54,1	23/62,2	12/32,4	23/62,2	8/21,6	24/64,9
	достатній	5/13,5	5/13,5	9/24,3	4/10,8	16/43,2	4/10,8	19/51,3	5/13,5
	високий	2/5,4	3/8,1	3/8,1	2/5,4	8/21,7	3/8,1	10/27,1	2/5,4
Індивідуальності	низький	6/16,2	7/18,9	4/10,8	7/18,9	2/5,4	8/21,6	1/2,7	7/18,9
	середній	23/62,2	22/59,5	19/51,3	21/56,8	11/29,7	21/56,8	9/24,3	22/59,4
	достатній	6/16,2	5/13,5	11/29,8	6/16,2	17/45,9	6/16,2	20/54,1	5/13,5
	високий	2/5,4	3/8,1	3/8,1	3/8,1	7/19	2/5,4	7/18,9	3/8,2
Аналітичності	низький	8/21,6	7/18,9	6/16,3	6/16,3	2/5,4	7/18,9	1/2,7	5/13,5
	середній	22/59,5	21/56,8	19/51,3	22/59,4	15/40,5	22/59,5	8/21,6	20/54
	достатній	5/13,5	6/16,2	9/24,3	6/16,2	15/40,5	6/16,2	18/48,6	10/27,1
	високий	2/5,4	3/8,1	3/8,1	3/8,1	5/13,6	2/5,4	10/27,1	2/5,4

Отримані результати поетапної діагностики сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах підтвердили наші висновки про те, що традиційна система ансамблево-інструментальної підготовки в вищих мистецьких закладах освіти не повністю забезпечує реалізацію основних завдань професійної музичної освіти. Крім того, була доведена ефективність та необхідність використання розробленої нами методики у

навчально-виховному процесі вищого мистецького навчального закладу, котра могла б стати варіативною у доборі та розробці уроків.

Так, зіставивши результати сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем експериментальної та контрольної груп до початку експерименту та наприкінці третього етапу експериментальної роботи, нами було зафіксовано зменшення середнього та низького рівнів вираження критеріїв ансамблево-інструментальної підготовки й збільшення достатнього й високого в майбутніх керівників ансамблевими колективами експериментальної групи. Стосовно контрольної групи, то тут вихідні дані до початку експерименту і після третього етапу залишились практично незмінними (див. рис. 3.5.) та (табл. 3.10.).

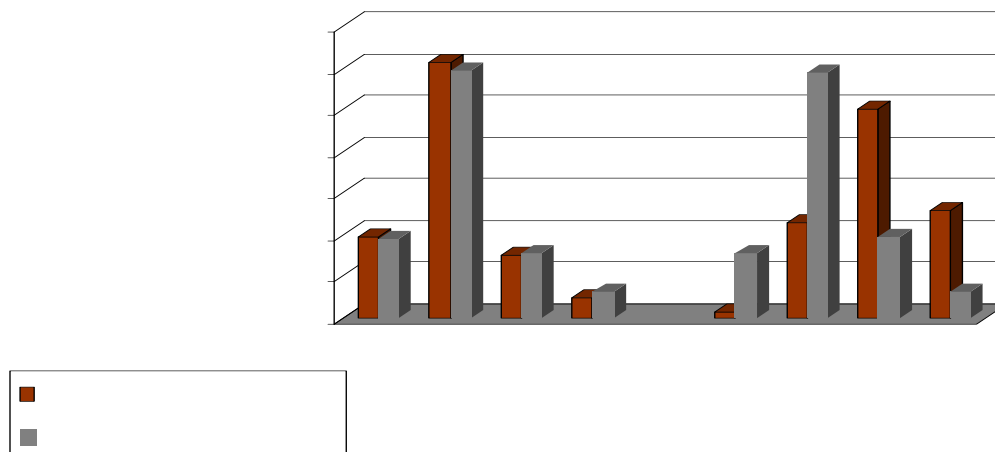


Рисунок 3.5.

*Рис. 3.5. Динаміка змін рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах експериментальної та контрольної груп до початку експерименту та наприкінці третього етапу експериментальної роботи*

Таблиця 3.10.



**Динаміка змін рівнів сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах експериментальної та контрольної груп до початку експерименту та наприкінці третього етапу експериментальної роботи**

Рівень підготовки майбутніх керівників	Експериментальна група				Контрольна група			
	До початку експерименту		Наприкінці експерименту		До початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<b>високий</b>	2	4,6	10	25,7	3	6,1	3	6,1
<b>достатній</b>	6	15,1	19	49,9	5	15,5	7	19,6
<b>середній</b>	22	61,1	8	22,9	22	59,5	21	58,7
<b>низький</b>	7	19,2	–	1,5	7	18,9	6	15,5

Виходячи з даних (табл. 3.10.), ми можемо зазначити той факт, що в контрольній групі також були зафіксовані позитивні зміни. Так, достатній рівень сформованості керівництва ансамблево-інструментальною підготовкою в спеціалізованих музичних закладах майбутнього вчителя музики зріс на 4,1%, середній зменшився на 0,8%, а низький на 3,3%. Але всі ці показники рівнів сформованості компонентів ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх вчителів музики, в спеціалізованих музичних закладах контрольної групи були незначними в порівнянні з експериментальною групою. Так, відсоток високого та достатнього рівнів у ЕГ збільшився відповідно на 21,1% та 34,8%, а середнього та низького знизився на 38,2% та 17,9%, що в черговий раз підтверджує ефективність розробленої нами методичної моделі, яка становить цілісну організаційно-методичну систему і є оптимальною для підвищення рівня сформованості компонентів підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва

інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах.

Наукову достовірність результатів дослідження було визначено за допомогою методів математичної статистики. Враховуючи те, що на початку експерименту учасники експериментальної та контрольної груп виявили майже однаковий рівень підготовки до керівництва інструментально-ансамблевою діяльністю, ми вважали за достатнє здійснити визначення статистичної достовірності за результатами контрольної-діагностичного зрізу наприкінці формульованого експерименту. Обчислення мали довести, що застосування розробленої методики навчання підвищує рівень керівництва ансамблево-інструментальною діяльністю майбутніх вчителів музики за рахунок сформованості необхідних компонентів у порівнянні з традиційною системою музичного навчання.

У нас вибірка – це певна кількість об'єктів дослідження (37 студентів експериментальної групи та 37 студентів контрольної групи), що випадково і незалежно вибрані з генеральної сукупності (студентів вищих мистецьких навчальних закладів, задіяних у експериментальному дослідженні).

Розглянемо гіпотези:

- нульову гіпотезу  $H_0$ , за якою  $\mu_e = \mu_k$  (досліджувані вибірки мають однаковий закон розподілу, а відмінності в результатах пояснюються випадковими причинами);

- альтернативну гіпотезу  $H_1$ , за якою  $\mu_e > \mu_k$  (рівні сформованості критеріїв підготовки майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих мистецьких закладах ЕГ та КГ різні через невідповідні причини, а є наслідком впровадження розробленої методики, спрямованої на підвищення ефективності музичного навчання).

Доведемо справедливості гіпотези  $H_1$  на прикладі отриманих результатів готовності майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах, експериментальної та контрольної груп за показниками визначених критеріїв. Враховуючи

розроблену шкалу оцінних показників, занесемо отримані бали майбутніх учителів у спеціальну діагностичну карту та вирахуємо середній показник успішності музичного навчання.

Визначимо достовірність результатів проведеної дослідної роботи за допомогою закону розподілу імовірностей Стьюдента. Керуючись формулами, представленими у науково-методичній літературі, проведемо відповідні розрахунки. Для зручності занесемо отримані результати у таблицю.

*Таблиця 3.11*

### **Результати обчислень $t$ -критерію Стьюдента**

Експериментальна група (ЕГ) / 37 ст.	Контрольна група (КГ) 37 ст.
$n_1 = 37$	$n_2 = 37$
$\sum x_1 =$	$\sum x_2 =$
$\sum (x_1)^2 =$	$\sum (x_2)^2 =$
$\sum (x_1 - \tilde{x}_1)^2 =$	$\sum (x_2 - \tilde{x}_2)^2 =$

Результатом розрахунків стало визначення  $t$ -критерію Стьюдента, значення якого у нашому дослідженні дорівнює, зумовлюючи висновок про те, що відмінності в експериментальній та контрольній групі є статистично достовірними, з імовірністю помилки не більше 0,01%.

Оскільки імовірність ( $p$ ) досить мала, то слід вважати, що загальний показник успішності у майбутніх учителів музики керівників ансамблево-інструментальним колективом експериментальної та контрольної груп істотно відрізняється не випадково. Тому  $H_0$  відхиляється і приймається  $H_1$ .

Таким чином, можемо стверджувати, що позитивні зміни в динаміці формування структурних компонентів підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах експериментальної групи, що відбилось на загальному підвищенні її

рівня, є вагомим показником ефективності впровадження у навчально-виховний процес вищого мистецького навчального закладу запропонованої організаційно-методичної системи.

## Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертаційного дослідження викладено зміст дослідно-експериментальної роботи, що передбачала вивчення реального стану сформованості критеріїв підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах в умовах вищої мистецької освіти.

Нами було здійснено аналіз програмних вимог з основних дисциплін, які викладаються у вищому мистецькому навчальному закладі. Крім того, з'ясовано та обгрунтовано необхідний для засвоєння майбутніми вчителями музики програмний мінімум знань, ансамблево-виконавських умінь та навичок, виявлено недоліки змістовного наповнення предметів, невідповідність їх змісту сучасним вимогам навчання.

Проведення констатувального експерименту включало **анкетування** майбутніх учителів музики та викладачів вищих мистецьких навчальних закладів, що дозволило виявити їхнє ставлення до навчання та набуття майбутніми учителями умінь керівництва інструментальним ансамблем.

У ході педагогічного спостереження за навчально-виховним процесом у класах духових інструментів було зафіксовано результати ансамблево-виконавської діяльності майбутніх вчителів музики як під час навчання, так і на контрольному прослуховуванні. Виявлено рівні сформованості необхідних компонентів ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх учителів, а також ставлення майбутніх вчителів музики, студентів вищих мистецьких навчальних закладів, до ансамблевого виконавства та усвідомлення себе як суб'єкта даної ансамблево-інструментальної діяльності.

Наступний діагностичний зріз проводився у формі музичного тестування. Майбутнім учителям музики було запропоновано ряд завдань, які спрямовувалися на виявлення рівня набутих теоретико-понятійних знань, інтелектуального збагачення, розвиток естетичної культури та керівних навичок ансамблево-виконавською діяльністю, а також включали емоційно-

вольову сферу та творчий потенціал майбутніх керівників інструментально-ансамблевим колективом. Така форма роботи дозволила зробити висновки про сформованість кожного компоненту ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики, що, в свою чергу, свідчить про стан навчально-виховної діяльності у вищих мистецьких навчальних закладах.

Одним із основних завдань констатувального експерименту було вивірення програмного мінімуму, яким повинні оволодіти майбутні учителі музики в процесі їхньої ансамблево-інструментальної підготовки, та у дослідженні результатів навичок керівної діяльності майбутніх учителів.

Спостереження за навчально-виховним процесом дозволяє констатувати, що традиційна система вищої музичної освіти характеризується дещо консервативним підходом до питань ансамблево-інструментальної підготовки, технології і техніки звуковидобування, не ефективним використанням художньо-виражальних засобів та інноваційних виконавських прийомів. Хотілося б звернути увагу на необхідність розширення розробок теоретико-методичних і практичних аспектів інтелектуалізації навчально-виховного та концертно-виконавського процесів, що, в свою чергу, створює досконалий образ майбутнього керівника ансамблевим колективом, підвищує його комунікативні та емоційно-психологічні можливості.

Враховуючи результати всіх діагностичних зрізів та беручи до уваги розроблені критерії на основі діагностичних показників, було встановлено чотири рівні ансамблево-інструментальної підготовки майбутнього учителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих навчальних закладах: низький, середній, достатній, високий.

Конкретизація та порівняння якісних характеристик визначених нами рівнів ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики з емпіричними даними, отриманими у результаті трьох діагностичних зрізів констатувального експерименту, дали можливість виявити ступінь ефективності нині дійсної системи інструментально-ансамблевої освіти

майбутніх учителів музики й отримати такі показники її рівнів: низький – 18, 5 %, середній – 57 %, достатній – 17,8 %, високий – 6,7 %.

Необхідність з'ясування реальної ефективності запропонованої методики удосконалення ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах визначили змістовні та процесуальні аспекти формульованого етапу дослідження.

Основними його завданнями були: аналіз ефективності розробленої методичної моделі в умовах її впровадження, обґрунтування змін у рівнях ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих навчальних закладах, отримання вірогідних результатів та остаточних висновків.

Перевірка результативності проведеної дослідно-експериментальної роботи здійснювалась на основі порівняльного аналізу рівнів ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих навчальних закладах контрольної та експериментальної груп. Зростання якості музичного навчання відбулось за рахунок впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу розробленої методики, що дозволяє ефективно формувати мистецький тезаурус майбутніх учителів музики, накопичувати естетично-ціннісний досвід, стимулювати інтерес та позитивну мотивацію до навчання та керування інструментальним ансамблем, розвивати творчу самостійність у музичній діяльності.

Отримані в процесі аналізу показники дозволили виявити значні відмінності у рівнях ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих навчальних закладах контрольної та експериментальної груп та підтвердили, що розроблена методична модель удосконалення ансамблево-інструментальної підготовки становить цілісну організаційно-методичну

систему та є оптимальною для підвищення ефективності художньо-творчого розвитку майбутніх учителів музики, що доводить доцільність її застосування в системі вищої мистецької освіти.

Обробка експериментальних даних методами математичної статистики підтвердила достовірність отриманих результатів.

Виходячи з даних результатів, ми можемо констатувати, що процес навчально-виховної діяльності в умовах вищої мистецької освіти характеризується неповною відповідністю змісту, форм та методів роботи викладачів визначеним цілям та завданням мистецької освіти, а також вимагає впровадження нових дієвих підходів до організації ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих навчальних закладах.

Таким чином, результати дослідження дають підстави вважати, що вихідна методологія є правильною, визначені завдання реалізовані, мета досягнута, сукупність одержаних наукових результатів має важливе значення для підвищення ефективності вищої музичної освіти.



### Список використаних джерел до третього розділу

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка студентов в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абдуллин Э. Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : учебное пособие / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Прометей, 2005. – 232 с.
3. Антошина М. Н. Развитие пианиста / М. Н. Антошина. – М. : Музгиз, 1935. – 195 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986 – 422 с.
6. Богоявленская Д. Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 144 – 146.
7. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача / Н. Ю. Бутенко. – К., 1989. – 156 с.
8. Варій М. Й. Психологія: навч пос. для студ. вищих навч закладів / М. Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури. – 2007. – 288 с.
9. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: [монографія] /Л. П. Василевська-Скупа. – Вінниця, 2014. – 225 с.

10. Верхола А. П. Критерии и способы оптимизации процесса обучения вузовским дисциплинам: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. / А. П. Верхола. – К., 1986. – 21с.
11. Гальперин П. О методе поэтапного формирования умственных действий / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по возрастной и пед. психологии: работы сов. психологов 1946 – 1980 гг. / Под ред. И. И. Ильесова, В. Я. Ляудис. – М., 1981. – С. 97 – 101.
12. Гладких З. И. Тезаурусный подход в исследовании художественно-педагогической культуры учителя / З. И. Гладких // Искусство и образование. – 2008. – №7. – С. 63 – 81.
13. Гринчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. / І. Гринчук, О. Бурська. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008 . – 224 с.
14. Григорьев В. Ю. Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации / В. Ю. Григорьев // Музыкальное исполнительство и современность. – М. : Музыка, 1988. – Вып.1. – С. 69 – 86.
15. Диалог, монолог, полилог // Диалог в философии: традиции и современность/ [Под.ред. М. Я. Коренева]. – СПб, 1995. – 321 с.
16. Дьюї Дж. Досвід і освіта // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія [ред. Є. Коваленко, Н. Белкіна] / Дж. Дьюї . – Київ, 2006. – 664 с.
17. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Д. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2003.– 608 с.
18. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов [2-изд., доп. испр. и перераб.] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 284 с.
19. Жигінас Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва: навчально-

методичний посібник // електронний каталог бібліотеки НПУ ім. М.П. Драгоманова // (за ред. Г. М. Падалки, О. Я. Ростовського). – К. : Уніфікований ідентифікатор ресурсу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7400>// 2015 р. – 130 с.

20. Інъ Юань. Развитие художественно-образной памяти будущего учителя музыки в контексте современных инновационных тенденций // Теорія та методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Інъ Юань – К.: НПУ, 2003. – 7(12). – С. 165 – 170.

21. Кабалевский Д. Б. Композитор и музыка для детей: Прекрасное побуждает доброе / Д. Б. Кабалевский. – М : Сов. композитор, 1976. – 59 с.

22. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984.– 206 с.

23. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва, 1988. – С.153 – 155.

**24. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителей / В. А. Кан-Калик. М. : Просвещение, 1987. – 215 с.**

25. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика : підручник / К. : Альтерпрес, 2002. 246 с.75, с. 162.

26. Комінко Г. В. Кращі методи психодіагностики: навчальний посібник / Г. В. Комінко, Г. В. Кучер. Тернопіль: Карт–бланш, 2005. 406 с.

27. Косенко П. Б. Методика особистісно-орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / П. Б. Косенко. – К., 2009. – 198 с.

28. Крицький В. М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: автореф. дис.канд. пед. наук: 13.00.01. / В. М. Крицький. – Київ, 1999. – 15 с.

29. Лебедев И. Художественно-педагогическая интерпретация музыкальных произведений / И. Лебедев // Искусство и образование. – М.,

1995. – Вып. 4. – С. 35–42.

30. Лю Цяньцянь. Художественная компетентность в исполнительской подготовке студентов-музыкантов и хореографов / Лю Цяньцянь // Теорія та методика мистецької освіти. – Вип. 5 (10). Київ, НПУ. 2007. С.43 – 47.

31. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник / К., 2001. 608 с.

32. Мозгальова Н. Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики : монографія / В., «Меркьюрі-Поділля», 2011. 486 с.

33. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю. Н.Кулюткина. Г. С.Сухобской. М. : Педагогика,1990. 104 с.

34. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посібник / О. М. Олексюк . К.: КНУКіМ, 2006. 188 с.

35. Орлов В. Ф. Аксиологічні виміри педагогічної майстерності вчителя мистецьких дисциплін // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей: зб. матеріалів. Чернівці: Зелена Буковина, 2011 . С. 532 –541.

36. Остроменський В. Д. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів / В. Д. Остроменський. – К. : Музична Україна, 1969. 47 с.

37. Остроменский В. Д. Формирование музыкального познания: [ монография] / В. Д. Остроменський. – Кишинев : «Штиинца», 1988. – 155 с.

38. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога // Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. – К. : НПУ, 2004. Вип.5. С. 3 – 10.

39. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. К. : Музична Україна, 1982. –145 с.

40. Пазухина С. В. Педагогическая успешность. Диагностика и развитие профессионального сознания учителя . СПб.: Речь, 2007. – 224 с.

41. Панасенко Т. Г. Формування музично-аналітичних умінь студентів: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2001. 20 с.
42. Полатайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2010. 211 с.
43. Ражников В. Исследование музыкального исполнительского образа // Вопросы психологии. 1978. № 2. С. 34 – 38.
44. Ревенчук В. В. Методичні засади взаємодії викладача та студента у процесі навчання гри на ф-но: дис... канд. пед наук: 13.00.02.. К., 2006. 189 с.
45. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навчальний посібник. К. : ІЗМН, 1996. 236 с.
46. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навчально-методичний посібник. К. : ІЗМН, 1997. 248 с.
47. Ройтерштейн М. И. Основы музыкального анализа . М. : Владос, 2001. 112 с.
48. Рояльное искусство / [ред. Цзюй, Лю Ціган, Лін Чженьган] – Пекин, 1967. 67 с.
49. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2005. 360 с.
50. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением . М. – Л.: «Музыка», 1964. 185 с.
51. Смирнова Е. Т. Экспресс – психодиагностика. Введение в целостную психологию. Методики и тесты . Самара: Изд. Дом «Бахрах-М», 2005. 320 с.
52. Сохор А. Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия. Проблемы музыкального мышления. М., 1974. С. 89 – 122.
53. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : автореф. ... дис канд пед наук: 13.00.02 . Київ, 2001. 22 с.

54. Хомич Л. О. Аксиологічні підходи до формування цілісної особистості майбутнього вчителя. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей. Чернівці: Зелена Буковина, 2010 . 348 с.
55. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. С.58 –64.
56. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. М.: «Просвещение», 1984. 173 с.
57. В. Цуккерман. Музыкально-теоретические очерки и этюды. М. : Музыка,1972. 204 с.
58. Штофф В. А. Моделирование и философия. М., 1966. 301 с.
59. Шахов В. І. Базова пед. освіта майбутнього вчителя: загально педагогічний аспект : [монографія] .Вінниця, 2007. 383 с.
60. Шацкая В. Н. Музыка в школе. Художественное воспитание средствами музыкального искусства . М.,1950. 123с.
61. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя // Мистецтво та освіта. 2003. № 3. С. 2–6.
62. Шинтяпіна І. В. Формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Київ, 2005. 20 с.
63. Щолокова О. П. Діалогічна стратегія музичної освіти. Едність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: м-ли доповідей звітної-науково практ. конф. викладачів університету за 2008 рік. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 264 с.
64. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія]. К., 1996. 172 с.
65. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования /. М. : Сентябрь, 2000. 176 с.

66. Дуань Сяовей. Фортепіанне мистецтво і “мислення” // Вчена газета Таншанського педагогічного інституту. 2009. №1 С. 121 – 127.
67. Farkas P. The art of Brass playing . – Bloomington, Indiana: Wind music inc., 2001. – 187 с.
68. Mertens D. Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung fir eine Moderne Gesellschaft // Veriag W. Kohlhammer. Stuttgart, Berlin, Kuln, Mainz, 1974. – 269 p.
69. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Hogrefe & Huber Publishes, Germany, 2003. 206 p.
70. Short E. The Concept of in Educational // Journal of Teacher Education. 1985. Vol 36. № 2. – P. 5.
71. ( 段小伟。钢琴艺术与“思维”/段小伟//唐山师范学院学报 2009年第01期 121页

## **ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем в спеціалізованих музичних закладах, що знайшло відображення в обґрунтуванні відповідних принципів та педагогічних умов, а також розробці та експериментальній перевірці поетапної методики їх підготовки в процесі фахової освіти. Результати експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави зробити такі висновки:

1. Аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури дозволив зробити висновок, що в українській системі освіти відбуваються вагомі й кардинальні зміни внаслідок певних соціально-економічних тенденцій. Зміни в освітній галузі спостерігаються на всіх її рівнях, зокрема й у діяльності спеціалізованих музичних закладів, які вважаються варіативною, допоміжною складовою загальної системи освіти. Такі передумови вимагають впровадження нових підходів до здійснення підготовки майбутніх учителів музики, керівників інструментального ансамблю, внесення змін у процес фахового навчання студентів мистецьких закладів.

2. Ретроспективний аналіз наукових джерел дозволив висвітлити історичний аспект та сучасні тенденції розвитку ансамблевої гри в Україні



від стародавніх часів до ХХ століття, а також методичні засади роботи з ансамблями духових інструментів в різні періоди. Було з'ясовано, що удосконалення та розквіт ансамблевої гри відбувався у нерозривному зв'язку з соціальними, політичними та духовними змінами в житті України та інших держав світу. Духова музика як складова частина української культурної спадщини – яскравий приклад розвитку професійного музичного виконавства. Її вивчення є важливим чинником осмислення культурно-мистецьких процесів, художніх надбань попередніх поколінь, визначення оптимальних шляхів подальшого розвитку в умовах розбудови незалежної Української держави. Рівень духового виконавства та підготовка фахівців, концертної діяльності за минулі століття, а особливо кінець ХІХ початок ХХ століть, став однією з передумов подальшого розвитку вітчизняного духового музичного мистецтва України.

3. У дисертаційному дослідженні визначено сутність та обґрунтовано компонентну структуру підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва інструментальним ансамблем, яка, в свою чергу, складається з наступних компонентів: пізнавально-комунікативного (передбачає формування мистецьких знань і диригентсько-виконавських умінь, необхідних для якісного відтворення музичних творів; відображує змістову наповненість музично-освітнього процесу, рівень оволодіння історичними й теоретичними знаннями та музикознавчими поняттями, а також вміннями реалізовувати їх роботі з інструментальним ансамблем духових інструментів); мотиваційно-цільового (у професійній освіті залежить від розуміння та надання студентами особистісного смислу майбутній професійній діяльності; основним змістом мотиваційно-цільового компонента є загальні соціокультурні цінності музичного мистецтва, що вмотивовують суб'єкту позицію майбутніх вчителів музики до навчальної діяльності); індивідуально-творчого (забезпечує готовність до формування виконавських умінь, сформованість потреби у власній інтерпретаційній діяльності); аналітико-

результативного (завершальний у системі професійної підготовки студентів мистецьких закладів до роботи з ансамблем, крім того, є обов'язковим при завершенні кожного етапу підготовки студентів, адже дозволяє визначити рівень знань та умінь майбутніх учителів музики).

4. Розроблена методична модель ефективної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва ансамблем у процесі фахового навчання є складною системою взаємодії студентів з учасниками ансамблевих колективів спеціалізованих мистецьких закладів.

Основними принципами підготовки майбутніх учителів музики до керування ансамблем у процесі фахового навчання нами було визначено:

- принцип активності, який реалізується у творчій ідентичності особистості;
- принцип перетворення професійної діяльності на ефективну діяльність (з опорою на праксеологічний підхід);
- принцип спрямованої дії професійного мистецького досвіду для досягнення поставлених цілей.

У нашому дослідженні зроблено акцент на мотивації особистості, що виступає носієм зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних ресурсів професійної діяльності, в перспективі забезпечуючи її якісну реалізацію і самовдосконалення.

Тому важливою проблемою у навчанні майбутнього вчителя музики є формування фахової мотивації у керівницькій діяльності інструментальним ансамблем.

Ми вважаємо, що для забезпечення мотивації студентів, майбутніх керівників ансамблів необхідно:

- формувати і підтримувати прагнення студентів виявити і ствердити себе через диригентську діяльність;
- допомагати мінімізувати тривожність, невпевненість щодо диригентсько-виконавської діяльності, приділяти увагу розвитку

виконавських якостей, здібностей до саморегуляції;

- створювати ситуації успіху в навчанні.

Крім того, слід зазначити, що в нашому дослідженні педагогічні умови виступають середовищем, спрямованим на професійну підготовку керівника ансамблевого колективу. Тому ми виокремили наступні педагогічні умови: мотивація до самопізнання та самовдосконалення, постійне прагнення до професійного самоствердження; діалогізація навчально-виховного процесу; спрямування студентів до активної самопізнавальної діяльності на основі індивідуалізації музично-теоретичної та психолого-педагогічної підготовки; послідовне стимулювання творчої самореалізації студентів на основі вільного самовираження в диригентській та музично-виконавській діяльності

Розуміння сутності та структури професійної підготовки майбутнього керівника інструментального ансамблю духових інструментів дало нам змогу визначити основні структурні компоненти: *пізнавально-комунікативний, мотиваційно-цільовий, індивідуально-творчий та аналітико-результативний*. Кожен зазначений структурний компонент визначається певними критеріями, котрі, в свою чергу, характеризуються показниками.

5. Розроблена та експериментально перевірена методика підготовки майбутніх учителів музики до керування ансамблевим колективом виявила свою ефективність у процесі музичного навчання студентів у вищих навчальних закладах. В основу запропонованої нами методики були покладені різні форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка відбувалась на індивідуальних, групових і самостійно-творчих заняттях; протягом всієї дослідно-експериментальної роботи застосовувалось поетапне використання різноманітних завдань і методів, спрямованих на удосконалення виконавських та диригентських умінь майбутніх педагогів. Впровадження цих засобів сприяло формуванню всіх компонентів виконавських умінь студентів, майбутніх учителів музики.

Проведене дослідження також підтвердило доцільність упровадження у навчальний процес вищого мистецького навчального закладу факультативного курсу «Вивчення духових ансамблевих інструментів», інтегрований зміст якого безпосередньо пов'язаний зі змістом інших музичних дисциплін; він включає теоретичну, практичну та творчу складові, передбачає активне долучення студентів до різних видів музичної діяльності в їх комплексній взаємодії.

6. На основі розроблених у дисертаційному дослідженні критеріїв та показників встановлено позитивну динаміку у рівнях підготовки майбутніх учителів музики експериментальної групи. Кількість студентів, у яких рівень сформованості підготовки до керівництва ансамблевим колективом відповідав показникам високого рівня, в експериментальній групі значно зросла (4,6 % на початку експерименту проти 25,7% наприкінці); в той же час збільшилась кількість студентів, яких можна було б віднести до достатнього і середнього рівнів (відповідно з 15,1% до 49,9% та від 61,1% до 22,9%), а кількість майбутніх педагогів з низьким помітно скоротилась (від 19,2% до 1,5%).

Враховуючи результати всіх діагностичних зрізів та беручи до уваги розроблені критерії на основі діагностичних показників, було встановлено чотири рівні ансамблево-інструментальної підготовки майбутнього учителя музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих навчальних закладах: низький, середній, достатній, високий.

Конкретизація та порівняння якісних характеристик визначених нами рівнів ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики з емпіричними даними, отриманими у результаті трьох діагностичних зрізів констатувального експерименту, дали можливість виявити ступінь ефективності нині дійсної системи інструментально-ансамблевої освіти майбутніх учителів музики й отримати такі показники її рівнів: низький – 18,5 %, середній – 57 %, достатній – 17,8 %, високий – 6,7 %.

Необхідність з'ясування реальної ефективності запропонованої методики удосконалення ансамблево-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним ансамблем у спеціалізованих музичних закладах визначили змістовні та процесуальні аспекти формувального етапу дослідження.

Проведене дослідження не може повністю заповнити усі проблемні питання у галузі підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва ансамблевим колективом. Серед перспективних напрямків наукової роботи можна виокремити такі, як подальше ґрунтовне висвітлення питання організації музично-виконавської та диригентської підготовки студентів з використанням інноваційних технічних засобів та передового досвіду зарубіжжя, впровадження ефективних та модерних методів, спрямованих на залучення майбутніх керівників до самостійної професійної ансамблево-оркестрової діяльності.

**ДОДАТКИ**  
**Додаток А.**  
**(Зразки анкет)**

**Любий друже!**

Просимо тебе взяти участь в анкетуванні, що проводиться з метою покращення навчально-виховного процесу вищого мистецького навчального закладу. Будемо вдячні за ґрунтовні відповіді.

\_\_\_\_\_ курс \_\_\_\_\_ духовий музичний  
інструмент

1. З якою метою ти навчаєшся в мистецькому закладі?
  - а) з метою професійного опанування ансамблево-інструментальної підготовки;
  - б) для поглиблення музичних знань;
  - г) хочу виділитись та проявити себе серед однолітків;
  - д) займаюсь за примусом батьків.

2. Якому з запропонованих видів діяльності надаєш перевагу?
- а) слуханню музичних творів, розповіді про них;
  - б) виконанню музичних творів з ансамблевим колективом;
  - в) творчому музикуванню, підбору на слух;
  - г) створенню власних музичних композицій.
3. Який з музичних творів викликає в тебе найбільше захоплення?
- а) який дуже популярний;
  - б) незнайомий, який ти вперше чуєш;
  - в) який ти сам зумів розібрати, проаналізувати та виконати з ансамблем;
  - г) твір, що розібраний разом з викладачем;
4. Чи в змозі ти самостійно розібрати музичний твір?
- а) надали стверджувальну відповідь;
  - б) потребують допомоги викладачів;
  - в) можуть за умови нескладності й цікавості твору;
  - г) висловили неспроможність.

Що викликає в тебе найбільші труднощі в процесі розбору

---

---

---

5. На які виконавські моменти ти найбільше звертаєш увагу в процесі виконання музичного твору?
- а) на вказівки, отримані зі слів викладача;
  - б) на дотримання нотного тексту музичного твору;
  - в) на прояв власного розуміння і відчуття музики;
  - г) на відтворення художньо-образного змісту твору.
6. Чи завжди отримана оцінка за виступ на академконцерті чи звіті відповідає власній самооцінці?

---

---

7. Що спонукає тебе займатись краще або заважає тобі? Обери для себе найбільш прийнятну відповідь.

Я прагну вчитись краще, щоб:

- а) отримати добру оцінку;
- б) мене поважали друзі та викладачі;
- в) принести задоволення близьким;
- г) хочу більше знати та вміти.

Я не можу вчитись краще, тому що:

- а) в мене є цікавіші справи;
- б) мені складно, я не розумію матеріалу;
- в) не склались стосунки з викладачами;
- г) заважають домашні обставини.

8. Чи часто ти повертаєшся до раніше вивченого музичного твору?

- а) дуже часто згадую, виконую його;
- б) деколи згадую, за потребою виконую;
- в) пам'ятаю автора та назву, але не виконую;
- г) ніколи не згадую, не пам'ятаю назви.

9. Чи є в тебе улюблені музичні твори? Якщо так, перерахуй.

---

---

10. Як ти вважаєш, що варто змінити у навчально-виховному процесі мистецького закладу освіти?

---

---

### **Шановні викладачі!**

Просимо Вас взяти участь в анкетуванні, що проводиться з метою удосконалення навчально-виховного процесу вищого спеціалізованого мистецького навчального закладу. Будемо вдячні за щирі та ґрунтовні відповіді.



Освіта \_\_\_\_\_

Стаж роботи \_\_\_\_\_

1. Що собою являє процес ансамблево-інструментальної підготовки студентів?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Назвіть основні завдання ансамблево-виконавської підготовки, які Ви вважаєте необхідними для здобуття мистецької освіти?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Якому рівню відповідає ансамблево-виконавська підготовка студентів у закладі, де Ви працюєте?
  - а) високому;
  - б) достатньому;
  - в) середньому;
  - г) низькому.
4. Якій методиці Ви надаєте перевагу у власній педагогічній діяльності?
  - а) використовую декілька методик
  - б) за власною методикою
  - в) за методикою конкретного автора
  - г) жодної методики не дотримуюсь
5. Чи є потреба підвищувати Ваш методичний рівень?
  - а) так, відчуваю значну потребу
  - б) інколи відчуваю
  - в) не надаю цьому особливого значення
6. Діючі навчальні програми відповідають сучасним вимогам музичної освіти?
  - а) відповідають повністю
  - б) не на такому рівні як хотілось би
  - в) відповідають недостатньо
  - г) не відповідають
7. Як Ви підбираєте репертуар для ансамблевого колективу?
  - а) за бажанням студентів виконувати твір
  - б) необхідністю розвинути певні навички
  - в) за програмними вимогами
  - г) наявністю нот в бібліотеці
8. Яким чином Ви починаєте з студентом роботу над новим музичним твором?

- а) розбираю детально такт за тактом нотний текст твору
  - б) прагну відразу ескізно охопити зі студентом весь твір
  - в) ілюструю та розповідаю про художньо-образний зміст
  - г) звертаю увагу студента на технологію художньо-виконавського опанування
9. Яке Ви спостерігаєте відношення більшості студентів до ансамблево-виконавської діяльності протягом тривалого періоду навчання?
- а) помітне поступове збільшення інтересу, осмислення цієї діяльності
  - б) з курсу в курс відчувається послаблення інтересу та небажання студентів розбирати та вивчати більш складні твори програми
  - в) власна думка \_\_\_\_\_
- 
10. Навчально-виховний процес вищого мистецького закладу освіти достатньо спрямований на художньо-творчий та ансамблево-інструментальний розвиток студента?
- а) художньо-творчий та ансамблево-інструментальний розвиток студента відбувається на належному рівні
  - б) художньо-творчому та ансамблево-інструментальному розвитку студента не приділяється належної уваги
  - в) це взагалі не враховується у навчальному процесі
11. Чи існує взаємозв'язок між ансамблево-виконавськими та музично-теоретичними дисциплінами в процесі навчання?
- а) так, цей зв'язок допомагає розвитку студента
  - б) є певна недостатність цього зв'язку
  - в) спостерігається розмежування предметів циклу
12. Що сприяє підвищенню ефективності процесу ансамблево-виконавської підготовки студентів-духовиків майбутніх керівників ансамблевих колективів?

- а) засвоєння системи музикознавчих понять та історико-теоретичних знань
- б) залучення студентів до сприйняття та аналізу творів різних жанрів і стилів
- в) активна участь студентів в концертах, конкурсах, інших сценічних виступах,
- г) збільшення обсягу творчих завдань, застосування нетрадиційних методів
- д) комплексне використання на заняттях різних видів мистецтв

13. Які зміни потрібно внести в навчально-виховний процес з метою підвищення рівня ансамблево-виконавської підготовки студентів-духовиків?

---



---

### Додаток Б.1.

Зведені результати анкетування студентів.

№	Основні питання	Варіанти відповідей	абс	%
1	З якою метою ти навчаєшся в вищому мистецькому навчальному закладі?	а) з метою професійного опанування інструмента та уміння керувати ансамблевим колективом б) для поглиблення музичних знань г) хочу виділитись та проявити себе серед однолітків д) займаюся за примусом батьків		10% 58% 17% 15%
2	Якому з запропонованих видів музичної діяльності надаєш перевагу?	а) слуханню музичних творів, розповіді про них б) виконанню музичних творів ансамблевим колективом в) творчому музикуванню, підбору по слуху г) створенню власних музичних композицій для інструментального ансамблю		25% 62% 8% 5%
3	Який з музичних творів викликає в тебе найбільше захоплення?	а) який дуже популярний б) незнайомий, який ти вперше чуєш в) який ти сам зумів розібрати, проаналізувати та		41% 17% 25% 17%

		виконати з ансамблевим колективом г) твір, що розібраний разом з викладачем		
4	Чи в змозі ти самостійно розібрати музичний твір? Що викликає в тебе найбільші труднощі в процесі розбору	а) надали стверджувальну відповідь б) потребують допомоги викладачів в) можуть за умови нескладності й цікавості твору г) висловили неспроможність		15% 38% 19% 28%
5	На які ансамблево-виконавські моменти ти найбільше звертаєш увагу в процесі виконання музичного твору?	а) на вказівки, отримані зі слів викладача б) на дотримання нотного тексту музичного твору в) на прояв свого власного розуміння і відчуття музики г) на відтворення художньо-образного змісту твору		17% 30% 34% 19%
6	Чи завжди отримана оцінка за керівництво інструментально-ансамблевим колективом відповідає твоїй власній самооцінці?	а) зависока самооцінка б) адекватна самооцінка в) занижена самооцінка		30% 48% 22%
7	Що спонукає тебе займатись краще?  Що заважає тобі?	а) хочуть отримати добру оцінку б) щоб поважали друзі та викладачі в) хочуть принести задоволення близьким г) прагнуть більше знати та вміти а) мають більш цікаві справи б) не розуміють матеріалу в) не склались стосунки з викладачами г) заважають домашні обставини		41% 10% 31% 18% 45% 28% 11% 16%
8	Чи часто ти повертаєшся до раніше вивченого музичного твору?	а) дуже часто згадую, виконую його б) деколи згадую, за потребою виконую в) пам'ятаю автора та назву, але не виконую г) ніколи не згадую, не пам'ятаю назви		10% 18% 67% 5%
9	Чи є в тебе улюблені музичні твори? Якщо так, перерахуй.	а) змогли перерахувати певну кількість творів б) твори з матеріалу або загальновідомі в) назвали сучасні твори низької якості г) не надали відповіді		18% 44% 29% 9%
10	Як ти вважаєш, що, варто змінити у навчально-виховному процесі вищого мистецького навчального закладу?	а) все влаштовує б) висловили цікаві побажання		45% 55%

## Додаток Б.2.

### Зведені результати анкетування викладачів.

№	Основні запитання	Варіанти відповідей	абс	%
1	Що собою являє процес музично-виконавської підготовки студентів?	а) розвиток музичних та творчих здібностей б) формування виконавської майстерності в) загальне музично-естетичне виховання г) пізнання музичного мистецтва д) не надали конкретної відповіді		17% 34% 23% 15% 11%
2	Назвіть основні завдання ансамблево-виконавської	а) прищепити інтерес та любов до музики		15% 40%

	підготовки?	б) формувати ігровий апарат, виконавські навички в) розвинути художнє мислення г) підготувати до майбутнього керівництва ансамблевим колективом	19% 26%
3	Якому рівню відповідає музично-виконавська підготовка студентів у закладі, де Ви працюєте?	а) високому б) достатньому в) середньому г) низькому	12% 45,7% 33,8% 9,5%
4	Якій методиці Ви надаєте перевагу у власній педагогічній діяльності?	а) використовую декілька методик б) за власною методикою в) за методикою конкретного автора г) жодної методики не дотримуюсь	51,2% 28% 16% 4,8%
5	Чи є потреба підвищувати Ваш методичний рівень?	а) надали стверджувальну відповідь б) інколи відчувають в) не надають особливого значення	42% 49% 9%
6	Діючі навчальні програми відповідають сучасним вимогам музичної освіти?	а) відповідають повністю б) відповідають недостатньо в) не на такому рівні, як би хотілось г) не відповідають	12% 23% 25% 40%
7	Як Ви добираєте репертуар для ансамблю духових інструментів?	а) за бажанням студентів виконувати твір б) необхідністю розвинути певні навички в) програмними вимогами г) наявністю нот в бібліотеці	45% 23% 18% 14%
8	Яким чином Ви починаєте з студентом роботу над новим музичним твором?	а) розбираю детально такт за тактом нотний текст твору б) прагну відразу ескізно охопити з студентом увесь твір в) ілюструю та розповідаю про художньо-образний зміст г) звертаю увагу студента на технологію художньо-виконавського опанування	24% 39% 22% 15%
9	Яке Ви спостерігаєте ставлення до виконавської діяльності студентів протягом навчання?	а) поступове збільшення інтересу б) послаблення інтересу в) власна думка	47% 35% 18%
10	Навчально-виховний процес ВНЗ достатньо спрямований на художньо-творчий розвиток школяра?	а) художньо-творчий розвиток студентів відбувається на належному рівні б) художньо-творчому розвитку не приділяється належної уваги в) це взагалі не враховується у навчальному процесі	32% 48% 20%
11	Чи існує взаємозв'язок між музично-виконавськими та музично-теоретичними дисциплінами в процесі навчання?	а) так, цей зв'язок допомагає розвитку студентів б) є певна недостатність цього зв'язку в) спостерігається розмежування предметів циклу	28% 57% 15%
12	Що сприяє підвищенню ефективності процесу музично-виконавської підготовки майбутніх керівників ансамблевим колективом?	а) засвоєння системи музикознавчих понять та історико-теоретичних знань б) залучення студентів до сприйняття та аналізу творів різних жанрів і стилів	25% 18% 62%

		в) активна участь студентів у концертах, конкурсах, інших сценічних виступах г) збільшення обсягу творчих завдань, застосування нетрадиційних методів д) комплексне використання на заняттях різних видів мистецтв	9% 13%
13	Які зміни потрібно внести в навчально-виховний процес з метою підвищення рівня ансамблево-інструментальної та музично-виконавської підготовки студентів?	а) посилити технічну підготовку студентів б) збільшити розвиток самостійності в) диференціювати вимоги до навчання г) покращити якість підготовки викладачів д) налагодити зв'язок між закладами різних рівнів	22% 15% 29% 18% 16%

# ФАКУЛЬТАТИВНИЙ КУРС

## «Вивчення духових ансамблевих інструментів»

*ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ  
МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ*

### ПРОГРАМА ТА МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

#### 1. Пояснювальна записка

«Опанування виконавською майстерністю не мислимо без величезної технічної роботи, спрямованої на накопичення і розвиток ряду м'язово-рухових і психофізичних навичок, на виховання витривалості, волі і загальної фізичної натренованості організму», – так писав Ю. А. Усов.

Не погодитися з цією цитатою видатного викладача і музиканта не можна. У центрі навчання виконавців-музикантів перебувають, крім необхідних музичних здібностей, ритму, фізичних здібностей, ще й працьовитість, захопленість, наполегливість і віра в досягнення поставленої мети.

Українська педагогічна наука в галузі виконавства на духових інструментах налічує не більше 80-ти років. Вона досягла нових рубежів, сприйнявши і розвинувши далі все найкраще, що було властиво радянській школі гри на духових інструментах. Її успіхи відомі не тільки у нас в країні, а й за кордоном. Композитор Гедіке писав: «Техніка гри на духових інструментах пішла вперед настільки, що, якщо б кращі виконавці, особливо на мідних, жили 50-70 років тому і почули наших духовиків, то не повірили б своїм вухам і сказали б, що це неможливо».

Програма курсу «Вивчення духових ансамблевих інструментів» охоплює досить широке коло питань з теорії та історії музики, розкриває основну сутність певних естетичних категорій та понять, демонструє особливості музично-виконавського мистецтва, є складовою частиною музично-педагогічної науки, яка розглядає загальні закономірності процесу навчання

гри на різних духових інструментах та сприяє оволодінню загальними підходами до сприймання й виконавського відтворення музики.

Розроблений нами факультативний курс «Вивчення духових ансамблевих інструментів» посідає чільне місце у комплексі спеціальних предметів вищих мистецьких навчальних закладів, які формують музично-виконавські якості майбутнього учителя музики.

Основною метою та завданнями курсу є:

1. ознайомити майбутніх учителів музики керівників ансамблево-інструментальним колективом з історією виникнення та розвитку духових музичних інструментів, їх будовою, конструкційними особливостями, місцем та функціональним призначенням в духовому оркестрі;
2. набуття майбутніми учителями музики практичних навичок гри на музичних інструментах, що входять до складу різних ансамблевих колективів;
3. задоволення індивідуальних потреб розвитку особистості в атмосфері творчості та співробітництва.

Заняття з дисципліни «Вивчення духових ансамблевих інструментів» спрямовані на набуття основних теоретичних знань, практичних навичок гри на музичних інструментах, які входять до складу різноманітних інструментальних ансамблевих колективів, що у майбутній практичній діяльності забезпечить:

- знання з історії виникнення та розвитку інструментів, їх конструкційних особливостей, специфіки звуковидобування, прийомів гри та штрихів;
- формування практичних навичок гри на духових інструментах;
- використання набутих знань та практичних навичок гри у майбутній виконавській діяльності.



Внаслідок вивчення даного спецкурсу майбутні учителі музики повинні вміти:

- правильно сидіти та тримати інструмент;
- здійснювати його настройку;
- виконувати технічно-інструктивний матеріал (гами, арпеджіо, вправи тощо);
- самостійно працювати над творами навчального репертуару.

Даний курс суттєво відрізняється від фахової дисципліни «спеціальний інструмент», що визначає специфіку занять та методику їх проведення.

Основні педагогічні заходи в процесі викладання дисципліни ґрунтуються на методиці навчання гри на духовому інструменті. Під час проведення занять по-іншому вирішуються питання роботи над розвитком навичок гри на духових інструментах. На відміну від основного музичного інструмента в студентів не вимагається досягнення вершин виконавської майстерності. Відповідно і навчальний репертуар при всьому розмаїтті технічних і художніх завдань ґрунтується на особистісно-орієнтованій технології навчання.

Курс має повне навчально-методичне забезпечення та відповідну літературу, яка подається в останньому розділі.

### **Основні вимоги до вивчення спецкурсу**

Згідно з навчальним планом розроблений нами курс «Вивчення духових ансамблевих інструментів» впроваджується на старших (3-4) курсах вищих мистецьких навчальних закладів.

На його вивчення відводиться 1 рік (35 годин, по 1 годині на тиждень).

Заняття з майбутніми учителями музики проводяться у груповій формі (група налічує 8-10 осіб). Вивчення даного курсу передбачає створення сприятливої морально-психологічної атмосфери для художнього спілкування та вільного виявлення творчих можливостей, а також залучення

різноманітних методів активізації навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності у студентів.

Під час вивчення факультативного курсу майбутні учителі музики повинні оволодіти певним **комплексом знань, умінь та навичок**, а саме:

- ознайомитись з історією виникнення, розвитку, будови, конструкційними особливостями групи дерев'яних та мідних духових інструментів;
- оволодіти навичками раціональної постановки в процесі гри на лабіальних, язичкових та мідних духових інструментах;
- набути практичних навичок гри на інструментах групи дерев'яних та мідних духових інструментів;
- ознайомитись з основними видами постановки в ході навчання гри;
- вивчити характерні прийоми гри та штрихи;
- виробити навички гри нескладних творів;
- вміти визначати характерні ознаки музичної форми, мелодики, гармонії, фактури та драматургії;
- виявляти особисте ставлення до музичних творів;
- навчитись емоційно та усвідомлено сприймати музичний матеріал.

### **Форми контролю**

У процесі вивчення курсу використовувався метод практичного навчання з елементами теоретичного викладу матеріалу.

Під час оцінювання знань та набутих практичних навичок у майбутніх учителів музики застосовують такі методи оцінювання, як узагальнення, аналіз та бесіди.

Наприкінці кожного семестру обов'язковим було проведення підсумкового контролю у формі опитувань, та вирішення студентами музично-творчих завдань з метою виявлення якісної успішності майбутніх учителів музики.

### **Тематика занять курсу**

№	Тема	Основний зміст	К-сть годи н
1	Вступна бесіда.	Ознайомлення майбутніх учителів музики з метою та завданнями курсу, організаційними формами його проведення.	1
2	Особливості виникнення, розвитку та будови, групи дерев'яних духових інструментів	Ознайомлення з історією виникнення, розвитку, будови, конструкційними особливостями інструментів групи дерев'яних духових	3
3	Практичні заняття в процесі гри на дерев'яних духових інструментах	Набуття практичних навичок гри на дерев'яних духових інструментах; набуття навичок постановки, вивчення прийомів гри та штрихів; робота над інструктивним матеріалом; вироблення навичок гри нескладних творів; робота над творами навчального репертуару.	1
4	Практичні заняття – флейта	<ul style="list-style-type: none"> <li>• підтримка інструмента;</li> <li>• ознайомлення з аплікатурою інструмента;</li> <li>• постановка виконавського апарату;</li> <li>• постановка виконавського дихання;</li> <li>• звуковидобування;</li> <li>• гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації;</li> <li>• п'єси малої форми</li> </ul>	2
5	Практичні заняття – гобой	<ul style="list-style-type: none"> <li>• підтримка інструмента;</li> <li>• ознайомлення з аплікатурою інструмента;</li> <li>• постановка виконавського апарату;</li> <li>• постановка виконавського дихання;</li> <li>• звуковидобування;</li> <li>• гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації;</li> <li>• п'єси малої форми</li> </ul>	2
6		<ul style="list-style-type: none"> <li>• підтримка інструмента;</li> </ul>	2

	Практичні заняття – кларнет	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ознайомлення з аплікатурою інструмента;</li> <li>• постановка виконавського апарату;</li> <li>• постановка виконавського дихання;</li> <li>• звуковидобування;</li> <li>• гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації;</li> <li>• п'єси малої форми</li> </ul>	
7	Практичні заняття – фагот	<ul style="list-style-type: none"> <li>• підтримка інструмента;</li> <li>• ознайомлення з аплікатурою інструмента;</li> <li>• постановка виконавського апарату;</li> <li>• постановка виконавського дихання;</li> <li>• звуковидобування;</li> <li>• гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації;</li> <li>• п'єси малої форми</li> </ul>	2
8	Практичні заняття – саксофон альт , саксофон тенор	<ul style="list-style-type: none"> <li>• підтримка інструмента;</li> <li>• ознайомлення з аплікатурою інструмента;</li> <li>• постановка виконавського апарату;</li> <li>• постановка виконавського дихання;</li> <li>• звуковидобування;</li> <li>• гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації;</li> <li>• п'єси малої форми</li> </ul>	2
9	Підсумкове узагальнення за I семестр.	Проведення опитування майбутніх учителів музики, залучення їх до виконання різноманітних музично-творчих завдань	1
10	Особливості виникнення, розвитку та будови, групи мідних духових інструментів	Ознайомлення з історією виникнення, розвитку, будови, конструкційними особливостями інструментів групи мідних духових	3

11	Практичні заняття в процесі гри на мідних духових інструментах	Набуття практичних навичок гри на мідних духових інструментах; набуття навичок постановки, вивчення прийомів гри та штрихів; робота над інструктивним матеріалом; вироблення навичок гри нескладних творів; робота над творами навчального репертуару.	1
12	Практичні заняття – валторна	<ul style="list-style-type: none"> <li>• підтримка інструмента;</li> <li>• ознайомлення з аплікатурою інструмента;</li> <li>• постановка виконавського апарату;</li> <li>• постановка виконавського дихання;</li> <li>• звуковидобування;</li> <li>• гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації;</li> <li>• п'єси малої форми</li> </ul>	2
13	Практичні заняття – труба	<ul style="list-style-type: none"> <li>• підтримка інструмента;</li> <li>• ознайомлення з аплікатурою інструмента;</li> <li>• постановка виконавського апарату;</li> <li>• постановка виконавського дихання;</li> <li>• звуковидобування;</li> <li>• гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації;</li> <li>• п'єси малої форми</li> </ul>	2
14	Практичні заняття – тромбон	<ul style="list-style-type: none"> <li>• підтримка інструмента;</li> <li>• ознайомлення з аплікатурою інструмента;</li> <li>• постановка виконавського апарату;</li> <li>• постановка виконавського дихання;</li> <li>• звуковидобування;</li> <li>• гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації;</li> <li>• п'єси малої форми</li> </ul>	2

15	Практичні заняття – саксофони	<ul style="list-style-type: none"> <li>• підтримка інструмента;</li> <li>• ознайомлення з аплікатурою інструмента;</li> <li>• постановка виконавського апарату;</li> <li>• постановка виконавського дихання;</li> <li>• звуковидобування;</li> <li>• гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації;</li> <li>• п'єси малої форми</li> </ul>	6
16	Практичні заняття – туба	<ul style="list-style-type: none"> <li>• підтримка інструмента;</li> <li>• ознайомлення з аплікатурою інструмента;</li> <li>• постановка виконавського апарату;</li> <li>• постановка виконавського дихання;</li> <li>• звуковидобування;</li> <li>• гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації;</li> <li>• п'єси малої форми</li> </ul>	2
17	Підсумкове узагальнення за II семестр.	Проведення опитування майбутніх учителів музики, залучення їх до виконання різноманітних музично-творчих завдань	1
	Всього		35

### Методичні рекомендації

Факультативний курс є однією з важливих ланок формування майбутнього учителя музики, оскільки озброєє вмінням орієнтуватись в історико-стильових тенденціях та закономірностях музики, ознайомлює з важливою інформацією у напрямі сприймання–розуміння–аналізу–інтерпретації музичного твору, прищеплює бажання набувати нові знання, навички свідомого опанування технологією виконавської творчості, передбачає проникнення у зміст музичних творів шляхом всебічного аналітичного осмислення й емоційно-образного сприйняття.

Вивчення запропонованого курсу спрямовано на формування активно-творчого ставлення майбутніх учителів музики до ансамблево-виконавської діяльності через розкриття природи і закономірностей музично-

виконавського мистецтва, взаємозв'язку його історичного становлення з розвитком нотопису та удосконаленням музичних інструментів, розгляду характерних особливостей та творчого характеру діяльності виконавця-інтерпретатора.

### *Психофізіологічні основи виконавського процесу на духових інструментах*

**Музичне виконання** – це активний творчий процес, в основі якого лежить складна психофізіологічна діяльність музиканта. Виконавець на будь-якому інструменті повинен координувати дії цілого ряду компонентів: зору, слуху, пам'яті, рухового почуття, музично-естетичних уявлень та вольових зусиль. Саме ця різноманітність психофізіологічних дій, виконуваних музикантом в процесі гри, і визначає складність музично-виконавської техніки. Подальший шлях наукового обґрунтування музично-виконавського процесу був пов'язаний з вивченням фізіології вищих відділів центральної нервової системи. Вчення великого фізіолога академіка І. П. Павлова про вищу нервову діяльність, про нерозривний зв'язок всіх життєвих процесів, дослідження, які вивчають кору головного мозку як матеріальну основу психічної діяльності, допомогли передовим музикантам змінити підхід до обґрунтування виконавської техніки. Педагоги та виконавці стали глибше цікавитися роботою мозку в процесі гри. Стали звертати більше уваги на свідоме засвоєння мети і завдань. Основні принципи роботи кори головного мозку – це координована діяльність людини, яка здійснюється за допомогою складних і тонких нервових процесів, які безперервно протікають в коркових центрах мозку. Основою цих процесів є умовний рефлекс. Вища нервова діяльність складається з двох найважливіших і фізіологічно рівноцінних процесів: збудження, яке лежить в основі утворення умовних рефлексів; внутрішнє гальмування, що забезпечує аналіз явищ.

Обидва процеси перебувають у постійній і складній взаємодії. Вони взаємно впливають один на одного і в кінцевому підсумку регулюють всю

життєдіяльність людини.

### *Процес гри на музичному інструменті як один з видів трудової діяльності людини*

Навчання гри на духових інструментах – це цілий ряд складних координованих функцій: (зорових, слухових, рухових, вольових), що здійснюються на основі умовних рефлексів другої сигнальної системи мозку. Спробуємо уявити собі, як це відбувається практично в процесі гри на інструменті. Дивлячись на нотні знаки, у виконавця насамперед виникає роздратування в зоровій області кори (мозку мається на увазі). Внаслідок чого відбувається миттєве перетворення первинних сигналів у зорове уявлення на нотному тексті. За допомогою мислення музикант визначає положення нот на нотоносцеві, тривалість звуків, їх гучність і т.д. Зорове сприйняття звуку зазвичай зв'язується зі слуховими уявленнями. Порушення зорових центрів захоплює слухову область кори, що й допомагає музиканту не тільки побачити звук, а й почути, тобто відчутти його висоту, гучність, тембр тощо. З'явившись всередині, слухові уявлення в той час же викликають у музиканта відповідні виконавські рухи, необхідні для відтворення даних звуків на інструменті. Рухові імпульси передаються виконавчому апарату: губам, язика, диханню, руху пальців, слуху. І внаслідок внутрішнього гальмування викликають необхідні рухи: губ, язика, пальців. Так здійснюється рухова установка, в результаті якої народжується звук. Звукові коливання, у свою чергу, викликають роздратування слухового нерва, яке завдяки можливості встановлення зворотних фізіологічних зв'язків передається в слухову частину кори головного мозку і забезпечує відповідне сприйняття виконуваних звуків, тобто **слуховий аналіз**. Таким чином, процес звукоутворення на духових інструментах можна уявити собі у вигляді декількох взаємопов'язаних ланок єдиного ланцюга. **Нотний знак, уявлення про звук, м'язово-рухова установка, виконавські рухи, реальне**



**звучання, слуховий аналіз.** У процесі цієї складної умовнорефлекторної взаємодії центральне місце належить слуховим відчуттям і уявленням.

Такі психофізіологічні основи звуковидобування можуть бути застосовані для гри на будь-якому духовому інструменті, однак виконання на духових інструментах володіє ще цілим рядом специфічних особливостей.

### *Акустичні основи звукоутворення на духових інструментах*

На відміну від клавішних, смичкових та ударних інструментів, де в ролі вібратора виступають тверді тіла (у струнних – струни, особливі пластини, шкіра в ударних), причиною виникнення звуку у духових інструментів є коливання повітряного стовпа. Специфіка звукоутворення на духових інструментах залежить від пристрою інструментів. Сучасна музична акустика поділяє всі духові інструменти на три групи: перша група – лабіальні (від латинського слова Лаби (губа)), які також називаються свистячими – (це всі види сопілок, флейт, деякі органні труби); друга група – язичкові, тростинні або лінгвальні (від латинського слова Лінг (мова)) – це всі види кларнетів, всі види гобоя, фаготів, всі види саксофонів і басетгорнів; третя група – з воронкоподібним мундштуком. Зазвичай вони називаються амбушурними – (всі види корнетів, труби, валторни, тромбони, туби, сурми, фанфари).

### *Особливості утворення звука*

На флейті звук утворюється в результаті тертя струменя повітря, що видихається, по гострому краю отвору. При цьому періодично змінюється швидкість руху повітряного струменя, що і зумовлює виникнення звукових коливань в каналі флейти.

Всі язичкові належать до інструментів з твердим збудником, вони утворюють звуки за допомогою коливань особливих очеретяних пластин ( тростин). Коливальний процес на цих інструментах регулюється діями двох взаємодіючих сил: поступальним рухом видихається струмінь повітря і

силою пружності тростини. Повітряний струмінь, що видихається, відгинає виточену частину тростини ззовні, а сила її пружності змушує очеретяну пластинку повертатись в початкове положення. Цими рухами язичка (тростини) забезпечується переривне, подібне до поштовху, входження повітря в канал інструмента, де виникає коливання повітряного стовпа, тому народжується звук.

Ще більшою своєрідністю відрізняється виникнення звука на духових інструментах з воронкоподібним мундштуком. Тут у ролі твердого коливального збудника звука виступають центральні ділянки губ, охоплені мундштуком. Як тільки струмінь повітря, що видихається, потрапляє у вузьку губну щілину, вона в ту ж мить приводить у коливання губи. Ці коливання, змінюючи величину отворів губної щілини, створюють рух повітря в мундштук інструмента. Результатом цього є почергове згущення або розрідження повітря в каналі інструмента. Це й забезпечує появу звука.

Розглянувши акустичні основи звукоутворення, ми знаходимо одне загальне явище: у всіх випадках причиною утворення звука є **періодичне коливання повітряного стовпа в інструменті**, яке викликається специфічними рухами різних пристроїв і збудників звука. При цьому коливальні рухи повітряного струменя, очеретяних платівок або губ можливі лише за умови погоджених дій різних компонентів виконавського апарату.

### ***Розвиток музичних здібностей у процесі виховання музиканта-професіонала***

Незважаючи на приблизно рівні розумові здібності і фізичний розвиток учнів, ми маємо різні результати їх навчання. Аналіз цих явищ свідчить про те, що підготовка виконавця – це процес інтуїтивний, початок, тобто наявність природних здібностей, набуває вирішального значення. В.М . Теплов у своїй праці «Психологія музичних здібностей» (1947) доводить можливість розвитку всіх музичних здібностей на основі вроджених задатків.

Не може бути здібностей, які не розвивалися б у процесі виховання та навчання. Що ми маємо на увазі, коли говоримо про музичні здібності або музичні задатки? Передусім, ми маємо на увазі музикальність. Це вдале визначення зробив Алексєєв в своїй методиці навчання гри на фортепіано. «Музичною слід назвати людину, яка відчуває красу і виразність музики, яка здатна сприймати в звуках твори та певний художній зміст, а якщо вона в виконавець, то й відтворювати цей зміст». Музичність розвивається в процесі правильної, добре продуманої роботи, в перебігу якої педагог яскраво і всебічно розкриває зміст досліджуваних творів, ілюструючи свої пояснення показом на інструменті або записом. У комплекс поняття музичності входить ряд необхідних компонентів, а саме: музичний слух, музична пам'ять, музично-ритмічне почуття.

Музичний слух – це складне явище, яке включає в себе такі поняття, як звуковисотний (інтонаційний), мелодійний (модальний), гармонійний, внутрішній слух. Кожна з названих сторін музичного слуху має в навчанні й у виконавській практиці велике значення. Виконавцю однозначно необхідна наявність добре розвиненого відносного слуху, що дає можливість розрізняти співвідношення звуків за висотою, які беруться одночасно або послідовно. Це вміння надзвичайно важливе для оркестрового музиканта. В оркестрі цінується виконавець, який добре слухає свою групу, бере в ній активну участь, не порушуючи ансамблю. Здатність чути уявні звуки, записувати їх на папері і оперувати ними називається внутрішнім слухом. Музичний слух розвивається в процесі діяльності музиканта. Потрібно домагатися, щоб вся робота з інструментом протікала при невпинному контролі слуху. Недолік учнів у тому, що вони не контролюють свою гру на інструменті слухом. Це основна прогалина в самостійній роботі учнів. Фахівцеві необхідно постійно піклуватися про розвиток всіх компонентів музичного слуху, а насамперед – внутрішнього мелодичного слуху.

## *Виконавський апарат і техніка звуковидобування на духових інструментах*

Аналізуючи технологію звуковидобування на духових інструментах, можемо встановити, що вона складається з:

1. Зорово-слухових уявлень: спочатку ви бачите ноту, внутрішньо чуєте її;
2. Виконавського дихання: після того, як ви зрозуміли, яка це нота і де вона звучить приблизно, ви берете дихання.
3. Особливої роботи мускулатури губ: потрібно поставити губи та м'язи щік так, щоб взяти цю ноту.
4. Специфічної атаки: твердої або м'якої.
5. Координації руху пальців: аплікатура, різні її способи для взяття ноти.
6. Безперервного слухового аналізу: всі моменти до останнього підкоряються слуховому аналізу.

Зазначені компоненти нерозривно пов'язані між собою складною нервово-м'язовою діяльністю і складають виконавський апарат музиканта.

Найважливіше значення належить губному апарату. **Губний апарат** – це система м'язів губних і особових, слизова оболонка губ і рота, слинні залози. Губний апарат інакше називають **амбушюр**. Поняття амбушюр застосовується до всіх духових інструментів, але трактується по-різному: одні вважають, що це устя або мундштук, інші – губна щілина.

Згідно з тлумаченням в енциклопедичному словнику (1966) музичне слово «амбушюр» – французьке. Воно має два поняття: перше – спосіб складання губ і язика при грі на духових інструментах. Таким чином, можна точно визначити це положення, ступінь пружності губних і лицьових м'язів виконавця, їх натренованість, витривалість, силу, гнучкість і рухливість при грі, що і називається амбушюром. І друге визначення в цьому ж словнику – це те ж саме, що мундштук.

Систематичне тренування для виконавця набуває першорядного значення. Розвиток губного апарату повинен вестися у такому напрямку: розвиток

губних м'язів, тобто розвиток сили, витривалості губних, лицьових м'язів. Після того, як ви розвинулись, з'являється краса звучання, свій своєрідний тембр, інтонаційна якість звуку. Для досягнення цієї мети потрібно програвати (повним диханням) цілі ноти протягом 20-30 хвилин.

### *Виконавське дихання, його сутність, значення і методи розвитку*

Техніка дихання виконавця на духових інструментах – це, передусім, техніка володіння звуком. Вона включає в себе все різноманіття тембру, динаміки, штрихів і артикуляції. Якщо добре поставлено дихання, за звуком можна судити відразу, що у людини є тембр, динаміка, артикуляція. Культура звучання передбачає наявність певної школи дихання. Якщо у народженні звуку визначальна роль належить мові, то в введенні звуку – вона належить повітряному струменю, який видихається виконавцем в інструмент. Характер повітряного струменя коригується, крім м'язів дихання, губними м'язами, м'язами мови. А всі вони разом контролюються слухом. Умовно виконавське дихання можна порівняти зі смичком у скрипалів. Виконавське дихання є активним виразним засобом в арсеналі музиканта-духовика. Професійне дихання виконавця на духових інструментах визначається, передусім, свідомим і цілеспрямованим управлінням дихальними м'язами, які повною мірою працюють при вдиху і видиху. У дихальному механізмі беруть участь м'язи вдиху і видиху. Від умілого використання цих м'язів залежить техніка дихання виконавця.

**До м'язів вдиху належить:** діафрагма і зовнішні міжреберні. **До м'язів видиху відносяться:** черевний прес і внутрішні міжреберні м'язи.

Виконавець повинен навчитися керувати активним вдихом і видихом через розбудову і тренування дихальних м'язів. Видих у взаємодії з губами, язиком, пальцями відіграє основну роль в утворенні звуку. Добре поставлений видих не тільки впливає на якість звуку та різнобічні технічні можливості, але і відкриває широкий простір для діяльності інших компонентів виконавського

апарату: губ, язика, пальців.

Дві фази дихання (вдих і видих) можуть по-різному використовуватися у виконавському процесі. Під час природного фізіологічного дихання людини вдих – це активний акт, при якому легені розширюються, ребра піднімаються вгору, купол діафрагми опускається вниз. Видих, навпаки, пасивний акт: порожнина легенів, грудна клітка і діафрагма повертаються в своє початкове положення. Впродовж фізіологічного дихання цикл протікає: вдих, видих, пауза. Професійне виконавське дихання перебуває під контролем свідомості виконавця і передбачає активний вдих і видих. **Вдих – короткий, видих – довгий (тривалий)**. Від правильного і повноцінного вдиху залежить і якісний видих. Професійний вдих духовика повинен бути коротким, повним і беззвучним. Він має ряд специфічних відмінностей від звичайного фізіологічного дихання людини. **По-перше**, він вимагає максимального використання об'єму легенів (3500-4000 мілілітрів повітря). При фізіологічному диханні обсяг дорівнює 500 мілілітрів. **По-друге**, при професійному диханні зростає навантаження на дихальну мускулатуру. Вона у багато разів більша, ніж при спокійному життєвому подиху. **По-третє**, при звичайному нормальному диханні вдих і видих приблизно рівні за часом, тобто дихання ритмічне. Людина в спокійному стані робить 16-18 дихальних циклів за одну хвилину. Духовик скорочує число вдихів до 3-х, 8-ми на хвилину. У природних умовах людина дихає носом. При грі на духових інструментах в основному ротом, при незначній допомозі носа. Це забезпечує повноту вдиху і його безшумність.

Дихання при грі на духових інструментах потрібно брати через кути рота при незначній допомозі носа. Вдих через рот дозволяє швидко і безшумно поповнити легені повітрям. Під час вдиху беруть участь зовнішні та міжреберні м'язи грудної клітки і діафрагми. Тому рівномірне наповнення легенів повітрям і розширення у всіх напрямках грудної клітки залежить від розвиненості, сили та активності цих м'язів. Що стосується діафрагми, то цей

м'яз один з найсильніших в нашому організмі. Разом з диханням діафрагма здійснює 18 коливань за хвилину, переміщаючись при цьому на 4 сантиметри вгору, і на 4 сантиметри вниз. Діафрагма виконує грандіозну роботу. Вона ніби досконалий нагнітальний насос. Діафрагма значною площею опускається при вдиху, стискаючи печінку, селезінку, кишки, оживляючи черевний кровообіг. Легені при вдиху повинні заповнюватися повітрям знизу доверху, на кшталт посудини з водою, в якій рідина з початку покриває дно і, спираючись на нього, наповнює посудину до верху. Таким чином, в легенях утворюється так званий повітряний стовп, який спирається на дно легенів, тобто на діафрагму, і виникає дихання на опорі. Оперте дихання – це правильно поставлене дихання музиканта-духовика.

### ***Характерні недоліки постановки у музикантів-початківців***

Якщо уявити процес навчання музиканта у вигляді поступової будівлі, що будується, то постановка буде виконувати роль фундаменту. Правильна постановка є основою, на якій базується розвиток виконавських навичок музиканта. Практика навчання молодих музикантів-початківців показує, що приділяти увагу постановці слід з перших кроків. Найбільш типовими у музикантів-початківців є недоліки, які пов'язані з неправильним положенням інструмента, рук, пальців і голови. Для виконавців на флейті найбільш характерним є похиле положення інструмента, замість необхідного прямого, що є наслідком опускання правої руки. Для виправлення цього недоліку педагог повинен стежити за тим, щоб учень під час гри тримав злегка піднятий лікоть правої руки. У цьому випадку обидві руки будуть перебувати на одному горизонтальному рівні, і флейта буде лежати рівно. Початківці гобоїсти нерідко тримають інструмент занадто піднесено, що пов'язано у них з надмірним опусканням підборіддя вниз. Виправити такий недолік не складно – необхідно лише стежити за правильним положенням голови і рук, які не слід сильно піднімати вгору. Музикант-кларнетист найчастіше зрушує

інструмент трохи убік, причому частіше вправо, ніж вліво, або надає інструменту неправильного положення по вертикалі (близько тримають його біля тулуба), або навпаки надмірно піднімають вгору. Подібні відхилення від норми (якщо вони не обумовлені якимись індивідуальними особливостями музиканта) не повинні мати місце, бо це накладає певний відбиток на характер звучання. З практики відомо, що під час нахилу кларнета вниз звук робиться рідким і тьмяним, а за надмірного підйому – вгору більш грубим.

Для музикантів, які грають на мідних духових інструментах, неправильне положення інструмента є наступним: натискають фалангами пальців, а потрібно натискати подушечками пальців, під час гри на корнеті, трубі тримаються за кільце, а цього робити не слід. За кільце тримаються тільки, коли перевертають ноти або коли вкладають сурдину. Початківці валторністи часто неправильно тримають розтруб інструмента: або занадто опускають його вниз, або навпаки повертають сильно вгору. Тромбоністи нерідко надають інструменту неправильного положення тим, що тримають опущеною кулісу вниз.

Недоліки постановки пов'язані з положенням пальців на інструменті можуть бути досить різні: у виконавців на дерев'яних духових інструментах дуже часто пальці під час гри високо піднімаються, відводяться без потреби в сторону, крім того, лежать на інструменті не в округлено-зігнутому, а в суто прямому положенні, що викликає зайву їх напругу. Неправильне положення голови виявляється в тому, що окремі музиканти в момент гри опускають голову вниз, внаслідок чого підборіддя так само опускається, викликаючи додаткову напругу шийних м'язів. Таке похиле положення голови можна зустріти у виконавців на різних духових інструментах, але найчастіше воно трапляється у сурмачів, гобоїстів, кларнетистів, валторністів. Нахил голови вбік (вправо), особливо часто наявне у виконавців на флейті (для них це стало традицією і шкідливою звичкою).



З початком навчання гри на інструменті необхідно невідступно стежити за правильністю прийомів постановки музиканта-початківця. При цьому потрібно домагатися, щоб учень не тільки знав ті чи інші прийоми раціональної постановки, а й розумів доцільність їх практичного застосування. Послабити контроль за постановкою можна тоді, коли правильні прийоми постановки перетворюються у точно засвоєні і закріплені навички виконавської техніки.

В методичних рекомендаціях «**Вивчення духових ансамблевих інструментів**» розглянуті ключові питання з методики роботи музикантів над самовдосконаленням, самовихованням та самовираженням у процесі навчання гри на духових інструментах в інструментально-ансамблевому колективі.