

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

*на правах рукопису*

ЖИГІНАС ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378.637.016:78.071.2(043)

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ  
ДО КОНЦЕРТНО-ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЕРЕД ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
доктор педагогічних наук,  
професор,  
Падалка Галина Микитівна

Київ – 2007

## ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. Концертно-освітня діяльність як об'єкт педагогічної проблематики.....	11
1.1. Досягнення концертно-освітньої спадщини в творчості вітчизняних та зарубіжних митців.....	11
1.2. Сутність, функції і форми концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва.....	29
1.3. Критерії і стан готовності майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності (Констатувальний експеримент) .....	54
Висновки до першого розділу .....	76
Матеріали першого розділу висвітлено у таких публікацій автора.....	78
РОЗДІЛ 2. Методичні аспекти підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва.....	79
2.1. Домінуючі позиції та змістовно-структурна модель підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності.....	79
2.2. Поетапна методика підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності. ....	129
2.3. Умови організації, хід та аналіз результатів формувального експерименту .....	148
Матеріали другого розділу висвітлено у таких публікацій автора .....	178
Висновки до другого розділу.....	180
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	186
ДОДАТКИ.....	197

## ВСТУП

Утвердження гуманістичної парадигми виховання на сучасному етапі розвитку освіти в Україні потребує особливої уваги до розгляду проблем становлення духовності особистості, формування естетичної культури учнів, їх здатності до повноцінного сприйняття творів високого мистецтва, зокрема, музики.

Завдання удосконалення художнього виховання школярів в широких загально освітніх вимірах не можуть бути вирішеними виключно в процесі уроків мистецтва, на які відводиться надто обмежений час в сучасній школі. Дефіцит естетичного впливу на дітей та юнацтво засобами музики доцільно компенсувати шляхом проведення музично-просвітницької роботи в умовах позакласних занять, одним із різновидів якої виступає концертно-освітня діяльність, що передбачає залучення дітей та юнацтва до сприймання творів у безпосередньому “живому” звучанні, яке супроводжується поясненнями педагогічного характеру. На противагу широкому розповсюдженню аудіо записів слухання музики в концертному виконанні сприяє досягненню ефекту підсиленого емоційно-естетичного впливу на слухачів.

Наукова думка в галузі музичної психології і педагогіки (Н.Гродзенська, В.Шацька) доводить, що повноцінний музичний розвиток дитини не можна забезпечити шляхом залучення її до слухання музики виключно в запису. Попри всі достоїнства сприймання музичних записів не в змозі замінити “живого” звучання. Між тим розповсюдження різних форм механічного запису в сучасну епоху витісняє “живе” звучання музики в шкільному середовищі. Отже, концертно-освітня діяльність покликана подолати дефіцит “живого” слухання, надати можливість школярам пережити зміст твору в процесі безпосереднього виконавського відтворення, саме в тій формі звучання, яке передбачається композиторським задумом.

Закладання основ і становлення ідей пропаганди класичного мистецтва засобами концертної діяльності в Україні пов’язано з іменами видатних

композиторів і діячів культури таких, як А.Авдієвський, С.Козак, О.Кошиць, С.Крушельницька, М.Лисенко та ін. Проблема визначення провідних аспектів і специфіки концертно-просвітницької діяльності серед дітей та юнацтва дістала широке осмислення в роботах Б.Асаф'єва, Д.Кабалевського, Б.Яворського та ін. На сучасному етапі розвитку теорії і методики музичного виховання проблеми музичного, зокрема, концертного просвітництва досліджуються за такими напрямками: виявлення психологічних засад художніх переживань та музично-перцептивних здібностей (О.Костюк, Г.Тарасов); визначення закономірних зв'язків між цілеспрямованим педагогічним впливом і результатами музичного сприймання школярів (Л.Коваль, О.Ростовський); з'ясування особливостей підготовки студентів до музично-просвітницької діяльності (Л.Безбородова, Л.Кожевнікова, Є.Куришев, І.Немикіна, І.Полякова); розробка системи професійної підготовки студентів до художньо-естетичної освіти школярів на культурологічних засадах (Л.Масол, С.Мельничук, О.Олексюк, О.Шевнюк, О.Щолокова); висвітлення шляхів подолання академічної замкненості музично-виховної роботи серед учнівської та студентської молоді (А.Болгарський, Б.Брилін, В.Дряпіка, В.Яконюк).

Однак накопичений науковий фонд не повною мірою віддзеркалює потреби сьогодення у питаннях цілісного осмислення підготовки фахівців до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва, яка має свою специфіку і завдання. Невирішеними лишаються проблеми стимулювання інтересу у майбутніх учителів до музично-виховної роботи зі школярами засобами концертного просвітництва, прицільного оволодіння студентами системою знань, умінь і навичок для концертно-освітньої діяльності, недостатньо досліджено шляхи формування концертно-сценічної культури у майбутніх лекторів-виконавців, обмежено вивчались питання встановлення художньо-творчого контакту зі слухацькою аудиторією, мало уваги приділено з'ясуванню шляхів збереження творчого самопочуття учителя-виконавця в умовах прилюдного виступу. Аналіз практики також свідчить, що підготовка студентів до концертно-освітньої діяльності здійснюється переважно стихійно і

безсистемно. Проблеми виконавської практики вирішуються загалом з позицій вузькофахового навчання, завдання методичної підготовки майбутніх учителів при цьому майже зовсім ігноруються.

Соціальна значущість концертного просвітництва, зорієнтованого на цілеспрямоване поширення високого мистецтва в учнівському середовищі, недостатня теоретична розробка проблеми підготовки фахівців для здійснення цієї діяльності серед учнівської молоді, труднощі реальної практики професійного навчання і виховання студентів зумовили вибір теми дослідження, визначили його мету і завдання.

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

Дисертаційна робота входить до плану наукових досліджень кафедри теорії музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного інституту імені М.П.Драгоманова та складає частину дослідження “Зміст, форми, методи і засоби підготовки вчителів музики”. Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 10 від 3 червня 2002 року) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 6 від 17 травня 2003 року).

**Об'єкт дослідження** – процес музичного навчання і педагогічної практики майбутніх учителів музики.

**Предмет дослідження** – методичні засади підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності серед учнівської молоді.

**Мета дослідження** – розробити, теоретичне обґрунтувати і експериментально перевірити методичні засади ефективної підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва.

**Завдання дослідження:** 1) Проаналізувати досягнення концертно-виконавського просвітництва в творчості вітчизняних та зарубіжних митців; 2) З'ясувати сутність, функції і форми концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва; 3) Визначити критерії та стан готовності майбутніх учителів музики до концерно-освітньої діяльності; 4) Розробити домінуючі позиції та

змістовно-структурну модель підготовки студентів до концерно-освітньої діяльності; 5) Створити та експериментально перевірити поетапну методику підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності.

**Гіпотеза дослідження.** Процес підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва буде результативним, якщо стане одночасно фактором і музично-виконавського зростання студентів, і становлення їх педагогічної майстерності, що передбачає: – цілеспрямоване формування просвітницьких орієнтирів навчальної діяльності студентів в процесі засвоєння музично-виконавських дисциплін; – розвиток здатності майбутніх учителів до виразної музично-виконавської і методично доцільної словесної інтерпретації музики; – формування сценічно-артистичних умінь студентів.

**Методологічною основою** дослідження стали наукові положення про гуманізацію освіти, про єдність предметно-діяльнісного формотворення і розвитку особистості, про системність і цілісність процесу художнього виховання, про сутність мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості, про динаміку соціокультурного функціонування музичного мистецтва.

**Теоретичну основу** дослідження склали наукові праці з теорії та методики музичного виховання (Б.Асаф'єв, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, В.Шацька) та матеріали з історії концертного виконавства (Г.Верьовка, О.Кошиць, С.Крушельницька, Ф.Ліст, Р.Шуман), що сприяли визначенню змісту і функцій концертно-освітньої діяльності серед учнівської молоді в сучасних умовах, наукові праці з естетики, культурології, мистецтвознавства, які були необхідні для осмислення мистецьких основ підготовки майбутніх музикантів-просвітителів (Ю.Афанас'єв, І.Зязюн, А.Лашенко, І.Ляшенко); результати педагогічних досліджень з проблем формування духовної культури, особистісного розвитку та професійно-педагогічного становлення студентів, що сприяло визначенню орієнтирів для створення моделі концертно-освітньої підготовки майбутніх учителів музики (Л.Арчажнікова, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.).

**Методи дослідження:** аналіз наукових джерел з естетики, педагогіки, психології, мистецтвознавства, теорії і методики навчання музики та музичного виховання; аналіз навчальних програм музично-фахових дисциплін, що вивчаються в системі музично-педагогічної освіти, та програм з музики для загальноосвітніх шкіл України, інтерв'ю з видатними митцями щодо концертно-освітньої діяльності, анкетування, бесіди, цілеспрямовані педагогічні спостереження, констатувальний та формувальний експерименти, статистична обробка результатів експериментальної роботи.

**Організація дослідження.** Дослідження проводилось поетапно.

*На першому етапі* (1996 – 1997 рр.) здійснювався аналіз науково-методичної літератури з проблем дослідження, з'ясовувався рівень її розробки, визначались вихідні положення дослідження – мета, задачі, гіпотеза.

*На другому етапі* (1997 – 1998 рр.) здійснювався констатувальний експеримент, виявлялись науково-теоретичні передумови дослідження та розроблялась методика формувального експерименту.

*На третьому етапі* (1998 – 2003 рр.) проводилась експериментальна перевірка розробленої методики, узагальнювались результати дослідження, формулювались висновки.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що *вперше*: – обґрунтовано і введено в науковий обіг поняття “концертно-освітня діяльність”, визначено її мету, сутність, функції і форми; – розроблено методичні засади забезпечення ефективності процесу підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності, сформульовано критерії готовності майбутніх учителів музики до її здійснення, виявлено можливості впливу концертно-освітньої діяльності на удосконалення музично-фахового і педагогічного навчання студентів. *Уточнено* сутність поняття “мистецько-методична проблематизація”, “сценічно-концертна інтерпретація музичних творів”. *Подальшого розвитку* набули проблеми індивідуалізації навчальної діяльності майбутніх учителів музики та застосування варіативних підходів у навчанні музики.

**Теоретичне значення** дослідження полягає у вирішенні суттєвої проблеми теорії та методики музичного навчання, що сприятиме подальшому розвитку концептуальних основ музичного просвітництва серед дітей та юнацтва, збагаченню наукових уявлень щодо підготовки фахівців для її проведення, розширенню теоретичних відомостей про функції і можливості музичної підготовки студентів.

**Практичне значення** одержаних результатів дослідження: визначено методи і прийоми забезпечення позитивної мотивації студентів до концертного виконавства освітнього характеру; створено практичні рекомендації щодо оволодіння майбутніми вчителями операційно-технологічним апаратом зацікавлення школярів музичним мистецтвом; розроблено поетапну методику практичної підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності.

**Концепція дослідження.** Концертно-освітня діяльність розглядається в дослідженні як один з різновидів музичного просвітництва, сутність якої складає залучення учнів до сприймання кращих зразків музичного мистецтва у концертному виконанні, що супроводжується словесними поясненнями. Підготовка майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед учнівської молоді інтерпретується як ефективний засіб їх музично-фахового і педагогічного становлення. Змістовно-базовою основою підготовки до концертно-освітньої діяльності в процесі музично-фахового навчання виступає забезпечення взаємодії між виконавською і словесною інтерпретацією художніх образів музичних творів.

Методичні засади означеної підготовки включають визначення її домінуючих позицій, серед яких провідного значення набувають такі, як забезпечення суб'єкт-об'єктної ролі студентів в процесі навчання; систематичне застосування мистецької проблематизації, варіативних підходів, цілеспрямованого тренінгу та індивідуалізації навчально-пізнавальної і творчої діяльності студентів; розробку і обґрунтування змістовно-структурної моделі підготовки, що включає мотиваційно-спонукальний, гностично-орієнтовний, операційно-технологічний, комунікативно-артистичний, контрольний-



корективний компоненти, що системно охоплюють її зміст; а також створення поетапної методики, процесуальну динаміку якої забезпечує послідовний перехід від ознайомлення з концертно-освітніми заходами і їх аналітичного осмислення, через проєкцію і моделювання власних дій, до самостійного здійснення концертно-освітньої діяльності в реальних умовах роботи з юними слухачами.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження обговорювались на міжнародних, всеукраїнських наукових конференціях: II Міжнародній науково-практичній конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (Київ, 2007), “Європейське мистецтво на зламі століть: минуле в сучасному” (Суми, 2007); на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні” (Ніжин, 2004), “Четверті педагогічні читання пам’яті О.Рудницької” (Київ, 2006); доповідались на засіданнях і методичних семінарах кафедри теорії та методики постановки голосу Інституту мистецтв НПУ імені М.Драгоманова (2000 – 2006 рр.).

Основні результати дослідження впроваджено в навчальний процес Інституту мистецтв НПУ імені М.Драгоманова (довідка № 109-10/732 від 31.03.2007 р.), Державного Вищого Навчального закладу “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” (довідка № 138 від 13.03.2007 р.), Кам’янець-Подільського державного університету (довідка № 22 від 03.05.2007 р.), Національної музичної академії України імені П.Чайковського (довідка № 426 від 20.03.2007 р.).

Основні результати дослідження відображено у таких публікаціях автора:

1. Жигінас Т.В. Критерії та рівні готовності до концертно-освітнього процесу у практичній підготовці майбутнього учителя музики // Науковий процесу у практичній підготовці майбутнього учителя музики // Науковий часопис Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 4 (9). – К.: НПУ, 2007. – С. 69 – 73.

2. Жигінас Т.В. Концертно-освітня діяльність як об'єкт педагогічної проблематики. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 32 (За загальною редакцією академіка АПН України Євтуха М.Б.) – К.: Вид-во. Центр КНЛУ, 2007. – С. 115 – 118.

3. Жигінас Т.В. Концертно-освітня діяльність у творчості видатних митців. Наукові записки. Зб. наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова /Упор. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. – К.: Вид-во. НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – Випуск LXIV (64). – С. 59 – 66.

4. Жигінас Т.В. Мотиваційно-спонукальний компонент – системоутворюючий фактор підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності. Наукові записки. Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова /Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. – К.: НПУ, 2003. – Випуск LIV (54). – С.54 – 60.

5. Жигінас Т.В. Теоретико-методичні питання музичного просвітництва в роботах провідних діячів художньої культури //Наука і сучасність: Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – Том 60. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 33 – 41.

6. Жигінас Т.В. Формування комунікативно-артистичних навичок у майбутніх учителів музики //Проблеми педагогіки музичного мистецтва: Зб. Науково-методичних статей. – Упорядник О.Я.Ростовський. – Ніжин: НДПУ, 2004. – С. 71 – 77.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, трьох таблиць на двох сторінках, списку використаних джерел (203 найменування, з них 3 іноземними мовами) та додатків на 24 сторінках. Основний текст дисертації викладено на 185 сторінках. Повний обсяг – 220 сторінок.

## РОЗДІЛ 1. КОНЦЕРТНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ

### 1.1. Досягнення концертно-освітньої спадщини в творчості вітчизняних та зарубіжних митців

Педагогічна діяльність композиторів, знаних діячів культури викликала стабільний інтерес у науковців (С.Процик, О.Овчарук, І.Фрайт та ін.). Питання ж концертно-освітньої спадщини відомих митців спеціально не досліджувались. Між тим вивчення історії розвитку концертної діяльності видатних митців дає підстави для розкриття вагомих важелів її впливу на естетичне виховання мас, сприяє виявленню провідних тенденцій становлення прогресивних виконавських традицій.

Застосування аналітичного підходу до їх дослідження дозволяє окреслити певні риси концертно-освітньої діяльності, які забезпечують концертному виконавству просвітницькі характеристики, сприяють розвитку естетичної свідомості широкої слухацької аудиторії.

Серед культурно-освітніх здобутків концертного виконавства насамперед слід назвати такі, як дотримання національних засад інтерпретації музики, демократичний підхід до вибору репертуару, поступове ускладнення концертних програм від популярних зразків до творів, які потребують від слухачів розвинених навичок музичного сприймання, опора на естетичні характеристики музичних творів та їх виконання, піклування про активну емоційно-естетичну реакцію широкої публіки. Розглянемо їх послідовно.

Проблема національних витоків музичної творчості завжди привертала увагу прогресивних діячів культури. Світове мистецтво в своєму становленні віддзеркалювало провідні тенденції національної культури, відтворювало її найкращі риси. Національні джерела збагачували творчість не тільки композиторів, а і концертних виконавців. Свідоме дотримання характерних

ознак національного мистецтва надихало творчість видатних піаністів, співаків, диригентів.

Досліджуючи проблеми національного начала в мистецтві, І.Ляшенко зазначає, що творчість виконавця визначається стром його національно самобутньої культури, і вона опосередкована у мистецтві виконання, вбираючи “національний аромат культури”, складає континуум виконавської свідомості [98, с. 221]. Не тільки композиторська, а і виконавська творчість зверталась до національних витоків як до засобу забезпечення естетичної досконалості інтерпретації музики. З середини ХІХ сторіччя виникло поняття виконавського стилю, суттєвою ознакою якого вважалося виявлення тих особливих ознак трактовки музики, які пов’язані з національним осмисленням художніх образів. Фортепіанне виконання, – писала згодом видатна французька піаністка і громадський діяч Маргарита Лонг, – при всій абстрагованості художніх ідей, при всій космополітичній незалежності піаністів не може розраховувати на визнання, якщо оминає національні прикмети інтерпретації [89, с. 60]. Подібні думки ми зустрічаємо у Ванди Ландовської, яка вважала національне начало важливою ознакою виконавського стилю, підкреслюючи особливу манеру виконання Г.Бюлова – естетичну точність і бездоганність його піанізму, пов’язану з відчуттям неповторності німецького характеру [89, с. 68]. Відомий співак нашого часу Є.Нестеренко зауважував, що інтерпретація твору базується насамперед на відчутті національного стилю: “Скільки співаків, що володіли чудовими голосами, потерпало від невдач, опиняючись в чужих, маловідомих їм національно-стильових сферах [184, с. 206]”. Аналізуючи проблеми виконавської творчості, Г.Курковський обурюється намаганням деяких іноземних піаністів грати твори П.Чайковського “по-німецьки”, “по-американськи”, “по-іспанськи” тощо, не відчуваючи національного колориту музики великого російського композитора [86].

В історії розвитку українського виконавського мистецтва національні чинники завжди відігравали особливу роль. Співацьке мистецтво Б.Гмирі, М.Кондратюка, М.Литвиненко-Вольгемут, педагогічні принципи М.Донець-

Тессейр, К. Михайлова, К. Пігорова, П. Столярського ґрунтувались на визнанні національних засад виконавського мистецтва [30]. Гнидь В.П. підкреслює, що індивідуальність митця складається із уміння передати власні переживання музики, авторські ідеї і те особливе забарвлення виконання, яке зветься відчуттям національного стилю [36].

Аналізуючи вокальну творчість М. Кондратюка, В. Антонюк окреслює поняття етнокультурних витоків вітчизняної співацької традиції. Сутність цієї традиції визначається наявністю таких рис, як єдність мовної і вокальної інтонації, плавне ведення мелодії, широта дихання, підкреслення тембрових барв тощо [2].

Національні ознаки виконавського стилю відзначають мистецтво сучасних українських митців. В процесі дослідження ми провели інтерв'ю з відомими виконавцям сучасності С. Грінченком (баян), Б. Деменком (фортепіано), Є. Колесник (вокал), Б. Которовичем (скрипка). Представникам різних галузей виконавського мистецтва було поставлено ряд питань, серед яких такі: 1) “Які чинники впливають на успішність Ваших концертних виступів?”; 2) “Які ознаки національного стилю притаманні Вашій виконавській манері?”

Не зважаючи на різні виконавські фахи, опитані артисти-концертанти підкреслили роль національних засад виконавського мистецтва. Є. Колесник зауважила, що основу її виконавського стилю складають риси, притаманні українському співу, С. Грінченко вважає, що виконання творів українських авторів і світової класики має відповідати художнім уявленням про національні цінності. Б. Которович підкреслив, що сфера національного – це основа достеменного проникнення до творчої лабораторії автора. Б. Деменко сказав, що значну частину свого виконавського життя присвятив виконанню музики маловідомих авторів і зрозумів, що прагнення пізнати художню основу композиторських задумів невіддільне від прагнення пізнати національну основу їх творчості. Більше того, перше виконавське прочитання твору так чи інакше, свідомо чи підсвідомо наштовхувало виконавця на віднайдення особливих

характеристик творчого почерку композитора, які, в свою чергу, виростають з національного ґрунту.

Загалом, аналіз концертної творчості, індивідуальні опитування митців, систематизація їх естетичних поглядів засвідчують, що актуалізація національних чинників сприймання – важлива ознака художнього виконавства, запорука досягнення успіху у слухацької аудиторії.

В контексті дослідження національних засад розвитку українського виконавського мистецтва необхідним є визнання ролі народної пісні, впливу її естетичного багатства на становлення виконавської майстерності українських митців. Народнопісенний репертуар завжди був окрасою виконавських програм О.Петрусенко, М.Литвиненко-Вольгемут, Б.Гмирі, С.Козака і багатьох інших уславлених українських співаків. Художні обробки фольклорного матеріалу – неодмінна складова концертних програм хорових колективів в Україні.

Освітньо-виховні орієнтири концертної діяльності об'єктивно спонукали митців до популяризації кращих зразків світової класики. Художні достоїнства твору – основний критерій вибору концертного репертуару. Складання концертних програм мало спиратись на естетичні ознаки твору. Про такий підхід свідчить публіцистика Р.Шумана, концертні програми Клари Вік, Ф.Ліста, Антона Рубінштейна, Н.Паганіні, Соломії Крушельницької та інших видатних виконавців. Піклуванню про вибір творів високого мистецтва вони підпорядковували розважальні мотиви, бажання виявити власну віртуозність тощо. Аналіз музичної критики тих часів, спогадів сучасників, мемуарної літератури свідчить про те, якого великого значення надавали видатні співаки, піаністи, скрипалі, диригенти художнім ознакам виконуваних творів. В процесі полеміки щодо тих чи інших підходів про концертний репертуар прогресивна музична громадськість відстоювала високі критерії естетичної досконалості творів, їх змістовності. Соціальний і гуманістичний сенс концертного виконавства мав бути забезпечений художньо якісним репертуаром.

Основу виконавських виступів видатних музикантів складала твори Й.С.Баха, Й.Гайдна, В.А.Моцарта, Л.в.Бетховена, К.Вебера, Р.Шумана.

Ф.Шопена, Е.Гріга, Р.Леонкавалло, Ф.Шуберта, Дж.Верді, М.Лисенка, Дж.Россіні, Г.Доніцетті, А.Вівальді, П.Чайковського та інших композиторів, в творчості яких яскраво представлено ідеали краси і добра, глибокого змісту і естетично вивіреної форми.

З плином часу змінювались уявлення про морально-естетичні цінності. А відповідно до естетичних орієнтирів розвивалось музичне мистецтво, композиторська і виконавська творчість. Кожен з етапів мав притаманні саме йому яскраво виражені особливості музичної культури. Разом з тим вони об'єднані принципово спільними рисами, єдиним розумінням незмінної мистецької цінності – змістової глибини і людяності художніх творів. Від античної музики до сучасних творів критерієм мистецької досконалості лишається глибоке розкриття внутрішнього світу людини, вираження найтонших нюансів її психічного життя [11]. Символічно значущим виступає, наприклад, міф про древньогрецького співака Орфея, мистецтво якого змушувало плакати навіть каміння. Епоха Відродження характеризується значним розвитком музичного мистецтва – індивідуалізується стиль, вперше з'являється власне поняття “композитор”, утворюються мажорний і мінорний лади. Всі ці засоби музичної виразності спрямовуються на відтворення особливого строю людини епохи Відродження – піднесеного і спокійного, гармонічного і величного [198]. Мистецтво розвивається, утворюються нові його різновиди і жанри, проте до головних ознак високої художності творів відносять глибину розкриття людського світу, його тлумачення з позицій гуманності. Впорядкованість, внутрішня єдність цілого і його частин, суворі пропорції, характерні для класицизму, не перешкоджали виявленню в творах Ж.Б.Люлі, Ж.Ф.Рамо, а потім в музиці Й.Гайдна, В.А.Моцарта, Л.в.Бетховена розкриттю надзвичайно багатобарвної палітри людських почуттів. Романтизм, провідним принципом якого визнано протиставлення повсякденності і мрії, особливо яскраво загострив вимоги до відтворення правди почуттів, вільного волевиявлення творчої особистості всупереч меркантилізму і практицизму. Імпресіонізм, що прийшов на зміну романтизму, також в центр уваги поставив

відтворення людських вражень від навколишнього світу. Подальший розвиток музичних стилів засвідчує, що високе мистецтво завжди прагнуло до відтворення духовності людини, розмаїття її душевних станів.

Отже, естетичні ознаки музичних творів трактуються в нашому дослідженні з позицій гуманізму, намагання композиторів якнайповніше виразити людське начало в творах. Не меншого значення набувають питання досконалості форми, в якій втілюються прикмети людської духовності. Єдність змісту і виражальних засобів музичного твору – один з основних критеріїв вибору концертного репертуару в творчості видатних виконавців.

Виконавське мистецтво – особлива галузь музичної творчості. Піаніст, співак, диригент тощо має проникнутись змістом музичного твору, почуттями, які прагнув втілити композитор. Але виконавець не має бути механічним передатчиком композиторських задумів. Дослідники специфіки виконавського мистецтва (Є.Гуренко, Н.Корихалова, В.Москаленко) стверджують не лише можливість, а і необхідність вираження виконавцем власних почуттів, власного ставлення до музики. Єдність об'єктивного відтворення змісту художніх образів і виявлення власного світосприймання – необхідна риса естетично досконалості виконання. Поняття інтерпретації передбачає як об'єктивну передачу авторських музичних устремлінь, так і своєрідність, оригінальність їх тлумачення. Неповторність і індивідуальність інтерпретації музичного змісту в контексті нашого дослідження трактується як одна з важливих естетичних ознак виконавського мистецтва.

Саме з цих позицій розглядається в дисертації мистецтво таких видатних музикантів, як Б.Гмиря, М.Кондратюк, Д.Ойстрах, С.Ріхтер, Ф.Шаляпін та інших, виконавська творчість яких не цуралась просвітницьких завдань, сприяючи піднесенню загальної і музичної культури широкого кола слухачів. Естетичне наповнення їх концертних програм зумовлено вираженням гуманістичного начала, правдивою передачею розмаїтої гами людських переживань, втілених у відповідній змісту і оригінальній індивідуальній формі виконання.



Індивідуальні ознаки творчості митця торкаються також питань вибору того репертуару до концертної програми, який відповідає його особистим уподобанням. Художні образи, близькі естетичним ідеалам виконавця, його світоглядним установкам – неодмінна риса складання концертних програм видатних митців. “Співаю тільки ті твори, які внутрішньо розумію, можу розкрити і донести в них задум композитора, передати через них особисто своє, пережите з творцем”, – говорить М.Кондратюк [2, с. 74]. С.Крушельницька зауважувала, що “потайні ключі до слухачів” криються у виборі тих творів, що зворушують самого виконавця [32]. Концертні програми видатних митців нерідко являють собою приклади індивідуальних художніх “перекосів” в бік улюблених авторів. Так, виконавська творчість Л.Оборіна тяжіла до Шопенівських образів, Е.Гілельса – до віртуозно-піднесеної музики. В концертних програмах С.Софроніцького переважали твори С.Рахманінова і О.Скрябіна. Основу концертного репертуару О.Образцової складає оперна класика. Б.Гмиря ввійшов в історію виконавського мистецтва як неперевершений майстер інтерпретації камерної лірики.

Освітньо-виховний пафос концертної діяльності видатних митців забезпечувався не тільки опорою на естетичні ознаки вибору творів і їх інтерпретацію, а і прагненням до встановлення контакту зі слухацькою аудиторією. Ціннісний потенціал мистецтва реалізується у сприйманні слухачів. Перед виконавцем, концертну діяльність якого присвячено освітньо-виховній місії широкої аудиторії, постає завдання: з одного боку – зберегти високу домінанту мистецької творчості, з іншого – захопити слухачів музикою, донеси до них красу кращих її творінь, сповнити їх сприймання відчуттям естетичного задоволення і насолоди. Яким чином вирішувались ці завдання?

З метою відповіді на ці питання було проаналізовано виконавську творчість митців, мистецтво яких втілювало найвищі музичні досягнення епохи і в той же час було надзвичайно популярним. Кардинальною лінією пошуку нашого дослідження стала характеристика тих специфічних рис виконавства, яке, не втрачаючи естетичних ідеалів трактовки художніх образів, сприяло

поширенню класичних творів, їх популяризації, залученню широкої аудиторії до шедеврів світового мистецтва.

Насамперед відзначимо, що успіх у слухачів завойовували виконавці, що дбали про включення до концертного репертуару творів, сповнених особливо яскравою образністю, рельєфністю окремих музичних деталей, тематизму, який повно висвітлює навколишній світ. Цим характеристикам, зокрема, відповідає мистецтво В.Лук'янець, О.Образцової, М.Ростроповича, Т.Синявської, В.Співакова та багатьох інших уславлених виконавців. До складу концертних програм видатних музикантів минулого, як показують результати спеціального аналізу, неодмінно входили найпопулярніші шедеври світового мистецтва. Прикладом демократичного підходу до вибору репертуару може слугувати сценічна діяльність визнаного в світі скрипаля Д.Ойстраха. Широкі межі його концертних програм охоплювали кращі, особливо яскраві за змістом і формою зразки творчості А.Вівальді, Й.С.Баха, В.А.Моцарта, Л.в.Бетховена, С.Прокоф'єва, Д.Шостаковича, Н.Паганіні, який ще за життя став легендою скрипкового мистецтва, підкоряв слухачів силою пристрасті художніх образів, приголомшував їх яскравістю, бурхливим вираженням людських переживань у власних творіннях. Великий оперний і симфонічний диригент А.Тосканіні невтомно пропагував музику видатних композиторів. Яскраві образи Дж.Верді, К.Дебюссі, Р.Вагнера в інтерпретації А.Тосканіні привертали увагу мільйонів слухачів у всьому світі.

Демократизації концертного репертуару нерідко сприяв вибір програмної музики, де назва твору спрямовує увагу слухачів на сприйняття певного змісту. Завдяки конкретності художніх образів програмна музика більше доступна широкому загалу слухачів. Широко включав до власних концертів програмну музику А.Рубінштейн, досягаючи значного ефекту впливу на аудиторію. Такі твори, як "Ісламей", М.Балакірева, "Пори року" П.Чайковського, фортепіанні обробки оперних фрагментів М.Римського-Корсакова незмінно сприяли успіху концертних програм великого артиста. Широко користувався у власній концертній діяльності програмними творами

Ф.Ліст, чиє виконавське мистецтво сприяло виведенню піанізму із салону до масової аудиторії.

Комунікативний акт взаємин “митець – слухач” не може бути плідним без урахування впливу певної послідовності виконання творів у концертних програмах. Концертна “режисура” виступає одним із засобів психологічного впливу музики на слухачів. Закономірність, виведена Б.Асаф’євим, що дістала назву “принцип контрасту” [3], є потужним чинником збереження уваги аудиторії, забезпечення творчого контакту з нею. Аналіз концертних програм виконавців, а також узагальнення нашого власного досвіду концертної діяльності засвідчують, що досягнення творчого взаєморозуміння з аудиторією значною мірою підтримується на основі чергування контрастних творів у виконавській програмі. Ліричні, героїчні, комічні, трагедійні і т.п. образи, музичні мініатюри і розгорнуті твори, змінюючи один одного, урізноманітнюють враження публіки, сприяють тому, щоб забезпечити їх свіжість, чіткість, рельєфність. Принцип контрасту складання концертних програм пронизує виступи виконавців різного рівня – від самодіяльних аматорів до професійних артистів. Разом з тим зауважимо, що з підвищенням ступеню професіоналізму виконавців і музичної компетентності аудиторії різновиди досягнення контрасту зміщуються в бік суто музично-образних контрастів. Заподіяна нами спроба класифікувати контрасти в концертній діяльності музичного спрямування призвела до таких висновків. Перший рівень контрастної побудови програм, що має місце в концертах для малодосвідченої аудиторії, стосується різноманіття певної галузі виконавського мистецтва. Піаніст змінює на сцені співака, баяніст – скрипача. Хоровий спів – оркестрове чи ансамблеве виконання тощо.

Другий рівень застосування контрасту відбувається в межах виступу одного виконавця, характеризуючись зміною різних стилів виконуваної музики, наприклад, виконання творів Й.С.Баха, композиторів-романтиків, сучасних авторів тощо. Таким підходом характеризуються виступи відомих солістів – співаків, інструменталістів, творчих колективів. І, нарешті, до вищого рівня

застосування контрасту ми відносимо стилістичну єдність музичного концерту певного виконавця, де контраст досягається зіставленням різних за смисло-емоційним наповненням творів. Прикладом можуть слугувати концерти, присвячені розкриттю творчості певного музичного напрямку, школи, одного композитора.

Вибір репертуару і дотримання певних засад складання концертно-виконавських програм – одна із умов досягнення її успішності. Крім того, принципово актуальним для досягнення просвітницького ефекту концертних виступів набувають такі аспекти, як намагання встановити контакт зі слухацькою аудиторією, здатність до акцентування індивідуальної самобутності творчої особистості виконавця в нерозривній єдності із його прагненням до глибокого проникнення і відтворення стильових ознак музики, її духовної суті; використання звукотворчої енергетики митця, потужності його художньо-вольового посилу на аудиторію; артистизм, опора на зворотню реакцію слухачів, що є стимулом сценічного натхнення артиста. Розкриємо їх послідовно.

Надзвичайно важливого значення в концертній діяльності видатних виконавців набуває самобутність творчої особистості митця. Саме індивідуальні характеристики виконавської манери. Творчого почерку артиста справляють потужний вплив на сприйняття аудиторії. Аналіз наукової літератури [2, 53, 69, 71, 78, 188] свідчить про те, що мистецькі традиції концертного просвітництва ґрунтуються надзвичайно великою мірою на актуалізації індивідуального виконавського стилю митця. Втілення художньої концепції в реальному виконанні кращих митців неодмінно передбачає індивідуалізовані підходу до тлумачення музики. Так, фортепіанне виконавство Г.Ф.Бюлова відзначала філігранна точність звукодобування, скрупульозна відшліфовка художніх деталей, натомість А.Рубінштейн підкоряв аудиторію активністю, бурхливим темпераментом [69].

Концертні виступи видатної української співачки Соломії Крушельницької викликали захоплення аудиторії не лише завдяки унікальним

вокальним даним – багатству тембрової палітри, широті діапазону, гнучкості голосу тощо. Слухачів вражала неповторність її творчої манери, основу якої складала притаманна артистці здатність до надзвичайно глибокого проникнення у психологічний підтекст інтонації. Саме інтонаційна виразність трактовки мелосу, помножена на особливі вокальні характеристики її непересічної виконавської особистості, заклала підвалини багаторічного сценічного успіху видатної співачки. Блискуча віртуозність, сила почуття, натхненна самовіддача на естраді – характеристики індивідуального стилю великого Н.Паганіні. Основою диригентського мистецтва А.Тосканіні мистецтвознавці визнають відчуття природи співу. Інтерпретація музики уславленим диригентом живилась, насамперед, красою звучання людського голосу [71].

Індивідуально-творчу манеру відомого піаніста Л.Оборіна відрізняла проникнено лірична гра. Він брав в полон слухачів виконанням, сповненим поетичного начала. Безпосередність почуття і точність, рельєфність його фортепіанного виконання заслуговували особливої оцінки слухачів. Аналіз творчого буття Є.Нестеренка дає підстави для виявлення такої характерної риси виконання, як простота й природність. Відсутність зовнішніх ефектів, філософська заглибленість інтерпретації посилювали і гармонізували можливості творчого контакту співака з аудиторією. Прикладом впливу на слухачів завдяки яскравій індивідуальній манері може слугувати мистецтво Д.Петриненко, яке несло людям свіжість почуття, підкреслено світлі образи [162].

Приклади щодо ролі індивідуальної неповторності митця у художньому впливі на аудиторію можна було би значно продовжити. Всі вони свідчать про особливу значущість творчої своєрідності митця в концертно-культурологічній діяльності.

Аналізуючи проблему індивідуального виконавського стилю, ряд авторів намагається упорядкувати їх за певними ознаками. Найпоширенішою виявилась класифікація за принципом зіставлення раціонального і емоційного

начала, його превалювання у виконавській творчості митця. На цій основі розрізняють виконавців, схильних до “романтичного типу” інтерпретації музики і до “академічного” або “класичного типу” [105, с. 170]. Г.Г.Нейгауз запропонував ще одну характеристику – “універсальний тип”.

Досліджуючи методичні підходи до формування індивідуального стилю виконавської діяльності музиканта-інструменталіста, Є.Йоркіна доходить висновку про необхідність взаємодоповнення особистісних якостей виконавця в процесі розвитку його індивідуального стилю, вважаючи педагогічно ефективним механізм компенсаторного варіювання музично-виконавських, біфункціональних властивостей “жіночих” та “чоловічих” якостей, притаманних майбутньому виконавцю [56].

Віддаючи належне спробам наукового підходу до класифікації виконавських стилів, зауважимо про певну обмеженість, недосконалість останньої як наукового методу вивчення індивідуальних засад виконавської творчості. Намагання втиснути в “прокрустове ложе” безконечну багатобарвність індивідуальних підходів виконавців до тлумачення музики видається нам досить хибним, оскільки збіднює можливості музикознавчого аналізу в цій сфері. Наша позиція в даному питанні полягає у визнанні продуктивності іншого підходу, такого, де перевага віддається індивідуальній музикознавчій характеристиці кожного виконавця. Безліч індивідуальних барв виконання, найтонших його нюансів, притаманних митцю, потребує відповідно і індивідуального аналізу. Ми вважаємо, що конкретне визначення рис стилю того чи іншого виконавця має превалювати над групуванням, “натягування” за шаблоном виконавських ознак до певних категорій. На наш погляд, це неминуче призводить до формального стереотипного тлумачення художніх особливостей виконавської творчості митців, руйнівного для мистецтва.

Своєрідність і неповторність, оригінальність і новизна трактовки музичного твору в творчості видатних виконавців завжди відрізнялась глибиною відчуття стилю композитора [27]. В процесі музично-педагогічної діяльності кращі педагоги невтомно підкреслювали, що освічений і мислячий

музикант має виявляти індивідуальність в межах стильової традиції композитора. На стильові ознаки виконання особливу увагу звертали діячі національної вокальної школи, – зазначає О.В.Слепцова [162]. Видатні педагоги-інструменталісти (К.Ігумнов, Є.Гілельс, К.Михайлов, Г.Беклемішев, В.Пухальський та ін.) вважали стилевідповідність однією з провідних характеристик художності виконання [86, с. 168]. Так, наприклад, Г.Г.Нейгауз зауважував, що першочерговим у виконанні є відтворення стильових засад творчості композитора і вже потім – демонстрація власних виконавських можливостей. Як приклад він наводив фразу: “Я граю Шопена”, по-різному акцентуючи слова “Я” і “Шопена” [118].

Проблемам забезпечення стилевідповідності виконання присвячено ряд ґрунтовних музикознавчих і педагогічних робіт (В.Москаленко, Н.Корихалова, В.Буцяк, Л.Побережна). Відчуття і відтворення стильових засад композиторської творчості характеризується в цих роботах, насамперед, як здатність до виконавського втілення системи засобів музичної виразності, використаних композитором для втілення певного образного змісту.

Поділяючи думку щодо значущості стилевідповідного виконавства для ефективного здійснення концертно-освітньої діяльності, підкреслимо, що відчуття стилю у виконавця не має зводитись лише до відтворення суми характерних ознак змісту і форми. Сучасне звучання проблеми стилевідповідності виконання, на наш погляд, має враховувати орієнтири гуманістичного підходу до тлумачення поняття “стиль”. Не варто обмежуватись в даному випадку усвідомленням специфічних рис створення музичного образу. Проблема стилю нам уявляється значно ширшою, такою, що захоплює сферу розуміння загального світовідчуття композитора. У музичному стилі відбивається нехай не прямо, а опосередковано, духовність, неповторність світосприймання автора. Яскраве відчуття бентежної і замріяної душі романтиків Ф.Шопена, Р. Шумана, Ф.Ліста має насамперед відчувати виконавець, сприймаючи їх стиль. Не сума специфічних ознак, а склад мислення композитора, темперамент, характер, превалюючи настрої, світогляд

знаходять відображення в музиці. Численні висловлювання Л.в.Бетховена свідчать про головне в його особистості – прагнення до подолання труднощів, до боротьби. Отже, і виконавець перш за все має усвідомити вольові поривання, відбиті в його музиці, драматизм життєвих колізій і прагнення до перемоги. Щоб усвідомити музичний стиль Б.Лятошинського, треба згадати, що композитор був людиною широких поглядів, схильною до філософських роздумів, до психологічного самозаглиблення. Через те його музика сповнена глибоких світоглядних узагальнень, збагачена загальнослов'янським інтонаційним сплавом тонких ліричних замальовок споглядального характеру.

Наведені приклади покликані розкрити нашу позицію, згідно якої стиль – це вираження ставлення композитора не до якоїсь певної ситуації, а до світу, до життя в цілому. Отже, якщо виконавцю пощастить усвідомити духовну сутність стилю як виявлення світоглядних позицій композитора, лише тоді його інтерпретація музики відповідатиме естетичним закономірностям.

Виявлення індивідуально-творчих позицій в інтерпретації музики в єдності із таким відтворенням авторського стилю – необхідна умова естетичного впливу на аудиторію, якої дотримувались видатні виконавці. Разом з тим в процесі вивчення концертно-освітньої спадщини митців було виявлено особливу закономірність впливу на маси слухачів. Йдеться про той потужний заряд художньо-вольового посилення на аудиторію, яким володіли видатні виконавці. В контексті дослідження освітньої парадигми концертної діяльності ця характеристика набуває особливого значення.

Ще на початку минулого століття О.Кошиць, Б.Яворський, К.Станіславський захоплювались явищами психоенергетики артиста. І.Сікорський, лікар-психотерапевт, з метою вивчення явищ психоенергетичного впливу протягом двох років плідно співпрацював з хором колективом О.Кошиця [81].

Різні дослідники використовували різну термінологію для окреслення поняття того особливого психічного стану виконавця, який активізує творчий потенціал слухачів. В науковій літературі зустрічаються такі визначення, як



“звукотворча воля” (М.Кагарлицький), “виконавська енергетика” (В.Мишкіна), “динамічно-вольова спрямованість” (В.Петрушин), “енергетичний накал виконання” (Н.Гребенюк), “художньо-емоційне зараження аудиторії” (Б.Асаф’єв), “суб’єктивна воля виконавця” (Г. Нейгауз).

Про граничну переконливість виконавського тлумачення музики як найважливішу запоруку успіху у публіки згадує видатний віолончеліст Д.Шафран [184]. Однією з провідних настанов Г.Верьовки були рекомендації про “енергію чистого золота”, яку виконавець має посилати у зал [29]. Для того, щоб “оволодіти серцями слухачів” Е.Курт рекомендував артистам переживати і спрямовувати на публіку “таємничу енергію природи в нас самих” [27]. Аналізуючи творчість українського співака М.Кондратюка, В.Антонюк зауважує про принципову можливість енергетичного впливу виконавського мистецтва на масив слухачів [2], В.Ландовська велику увагу приділяє актуалізації “вольового посилю” артиста на публіку [89].

Проблеми програмування художнього простору засобами психічної енергетики має великі перспективи для дослідження і поки що далекі від вирішення. Проте, і сьогодні вже можна стверджувати, що видатні митці повною мірою володіли мистецтвом психологічного впливу на слухачів, специфічною культурно-вольовою здатністю розвивати засобами виконавської творчості естетичні координати людської свідомості.

Необхідною ознакою високохудожньої виконавсько-просвітницької діяльності слід вважати артистизм, який передбачає здатність митця на найвищому емоційно-творчому щаблі донести до слухачів музичні творіння у всій повноті їх образних і формотворчих характеристик [35]. Артистизм є вміщенням багатьох складових. Це і сценічне натхнення, і спроможність внести шляхом імпровізації потрібні корективи у виконання в процесі публічного виступу, і уміння підкреслити кращі риси власної творчої особистості. Артистичне виконання приваблює, а його відсутність – відштовхує слухачів навіть тоді, коли інтерпретація твору є бездоганною з точки зору змістовності, віртуозності, володіння виражальними засобами. Можна навести безліч

прикладів з історії розвитку виконавства, що підтверджують думку про роль артистизму в прилюдній концертній діяльності. Сценічне натхнення Г.Рождественського підкоряло серця слухачів, висока емоційна домінанта прилюдного виступу притаманна І.Архиповій, мистецьку особистість З.Долуханової, С.Крушельницької, Ф.Шаляпіна і багатьох інших видатних виконавців минулого відзначала здатність активізувати на сцені кращі ознаки власної майстерності, не тільки зберегти, а й значно примножити на сцені художні характеристики інтерпретації, що були досягнуті під час репетиції. Пригадуючи враження від спілкування з публікою, Ванда Ландовська пише про те, що заздалегідь підготовлена трактовка музичних образів в процесі концертного виконання може набувати особливого натхнення, давно відоме і передумане висвітлюється промінням не передбачуваної краси [89]. Про те, що на концерті буває неповторний момент, коли музика народжується під впливом хвилини, – зазначала Олена Образцова [192]. Мстислав Ростропович наголошує на сценічній імпровізаційності як особливому прояві виконавського натхнення [184]. Загалом, творчі портрети видатних виконавців [1, с. 9] включають артистизм як неодмінну характеристику концертної майстерності.

Артистизм митця – це не тільки породження його творчої особистості, а й результат спілкування з аудиторією. Посилаючи емоційний заряд творчості в зал, виконавець натомість отримує зворотню реакцію слухачів. Активізуючи творчий потенціал публіки, артист черпає натхнення в її захопленні.

Процес встановлення творчого контакту зі слухачькою аудиторією надзвичайно важливий для досягнення сценічного піднесення. Реакція слухачів виступає каталізатором, динамізує у видатних митців досягнення творчих здобутків у процесі публічного виступу. Артистизм є результатом взаємодії виконавської майстерності митця і творчого контакту зі слухачами. Якщо ж виконавець розгублюється в процесі зустрічі з публікою, втрачає на сцені те, що було досягнуте під час репетицій, якщо співак, піаніст, диригент тощо не може заволодіти увагою публіки і в той же час житись її емоціями – це

свідчить про відсутність артистизму, без якого концертна діяльність не може бути плідною.

Досвідчені концертанти надають надзвичайно великого значення публічним виступам як джерелу віднайдення нових нюансів інтерпретації. “В мене, як і в кожного, буває, що під час репетиції не все, здавалося б, знайдене, – цілком повноцінне: щось відшліфовується поступово, щось підказується під час концерту, коли контакт зі слухачами на вищому нерві й вони допомагають мені створювати образи, емоційно заряджають своїм ентузіазмом, доброзичливістю, спонукають до цілковитої самовіддачі себе їм”, – ділиться власними враженнями від концертної діяльності М.Кондратюк [2, с. 225–226].

Здатність встановити “творчий діалог” зі слухачами високо цінував Б.Гмиря. Він вважав, що концертне виконання має викликати співпереживання творів у артиста і публіки: “Якщо ви кілька разів знайшли тон, слухач починає вам вірити, він далі легше і легше... піддається переживанням. Отже, вам, виконавцеві також стає легше і легше знаходити резонанс. Ви начебто “проторували” шляхи в нервовій системі слухачів, ви збудили в них багато умовних рефлексів, і ...слухач уже допомагає вам...” [35].

Отже, встановлення контакту зі слухачами – надзвичайно важливий аспект виконавської діяльності, запорука її успішності в умовах прилюдної творчості, що вимагає специфічних умінь і великої напруги від митця. Досліджуючи процес художньої взаємодії артиста із публікою, К.Станіславський зауважував: “Якби вдалося побачити за допомогою якогось приладу той процес випромінювання й опромінення, якими обмінюється сцена з глядацькою залюю у хвилину творчого піднесення, ми б здивувалися, як наші нерви витримують напір струму, який ми, актори, посилаємо в глядацьку залу й сприймаємо назад від тисячі живих організмів. Важко уявити, як нас вистачає, щоб наповнити своїми випромінюваннями величезне приміщення [166, с. 274–275]”.

Насамкінець підкреслимо, що дослідження концертно-освітньої спадщини музичного мистецтва переконує в багатстві сценічної палітри

творчого мислення виконавців. Крізь призму минулого стає можливим простежити функціонування напрямків концертного впливу на естетичну свідомість слухацької аудиторії. До них слід віднести такі, як активізація національних чинників сприймання слухачів; опора на естетичні ознаки вибору і складання концертних програм, що в свою чергу передбачає такі моменти, як виконання високохудожнього, естетично досконалого репертуару; включення до концертних виступів популярних класичних творів з особливо рельєфними, яскравими образами; широке використання в концертах для широкого масиву слухачів програмної музики; звертання виконавців до улюблених, близьких власному внутрішньому світу, творів.

Серед засобів впливу на слухацьку аудиторію аналіз концертно-освітньої спадщини дозволяє виокремити особливо значущі, такі як: яскравість творчої індивідуальності виконавця, його неповторна самобутність в єдності з глибоким відчуттям стильових ознак творчості композитора, що перешкоджало вияву суб'єктивізму інтерпретації, виконавській сваволі. Велику роль у забезпеченні естетичного впливу на аудиторію відігравала сила психоенергетичного впливу музиканта, його виконавська воля, артистизм. І, нарешті, особливого успіху у публіки досягали концертанти, які прагнули до художнього спілкування зі слухачами, опікувались на сцені не стільки демонстрацією власних виконавських можливостей, скільки прагненням донести зміст музичного твору до слухачів, встановити з ними творчий контакт.

1.2 Сутність, функції і форми концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва.

Просвітницький пафос виконавської діяльності видатних вітчизняних і зарубіжних музикантів, досвід філармонічних музично-популяризаторських програм для дітей та юнацтва, результативність естетико-виховної роботи, що ґрунтується на засадах безпосереднього звучання музики у виконанні педагога, переконують в тому, що концертна діяльність освітнього спрямування може стати ефективним засобом розвитку естетичної свідомості учнівської молоді.

Аналіз науково-методичної літератури сприяв в нашому дослідженні визначенню сутності і специфіки, функцій і форм концертно-освітньої діяльності серед учнівської молоді. Значну роль в розвитку теорії і методики музичного виховання відіграли роботи Б.В.Асаф'єва, зокрема його погляди на суспільне значення широких масштабів музично-освітньої роботи, взаємозв'язок соціального і особистісного у музичному розвитку дитини. Засновник теорії про інтонаційно-процесуальну природу музики, Б.В.Асаф'єв запропонував ряд суттєвих рекомендацій стосовно організації слухання музики, які не втратили актуальності в наші дні. Йдеться про “принцип контрасту”; про переваги образного тлумачення змісту музики перед сухим, заакадемізованим її аналізом в аудиторії масового слухача; про необхідність активізації в учнів емоційного переживання музики. Віднайдення Б.Асаф'єва орієнтують наш дослідницький пошук на з'ясування мети концертно-освітньої роботи серед дітей та юнацтва, принципів вибору концертного репертуару і складання концертно-освітніх програм, обґрунтування методів, за допомогою яких майбутні вчителі можуть стимулювати переживання музики учнями.

Однією з перших в теорії естетичного виховання можливості і значення концертів в музичному розвитку дітей дослідила В.М.Шацька. В полі її зору – кардинальні проблеми розвитку художнього смаку дітей і юнацтва засобами концертного просвітництва. Блискуче підтвердження провідних положень її теоретичних віднайдень знайшли у власній виконавській діяльності та у організації філармонічних концертів для школярів. В.М.Шацька вважала, що

сприймання музики у виконанні майстрів значно посилює педагогічний ефект її впливу на дітей, тому що сила дії музичного твору знаходиться в прямій залежності від художності його виконання. Недосконале тлумачення музики, поверховий чи побіжний підхід до її інтерпретації неприйнятний ніде. А особливо – в дитячій аудиторії. Концерт, за В.М.Шацькою, – подія в житті учнів. На відміну від звучання музики на уроці, в звичній обстановці, концертне виконання створює особливу атмосферу сприймання музики, підсилює емоційність її впливу. В роботах В.М.Шацької піднімається питання про необхідність залучати учнів загальноосвітньої школи до сприйняття в концертах високого мистецтва, “змішані концерти естрадного типу” мають поступитись розповсюдженню “симфонічних і камерних концертів” [190].

Важливим досягненням дослідницьких здобутків В.М.Шацької є окреслення певних вимог до складання концертних програм для дітей, їх змісту, вибудови і обсягу, визначення тематики. Музичний професіоналізм в цих питаннях має узгоджуватись із педагогічною спрямованістю. Остання забезпечується цілим рядом моментів. Великого значення, за В.М.Шацькою, набуває визначення виховної мети концерту, вибору творів із огляду на можливість сприймання музики слухацькою аудиторією певного віку. Важливого значення В.М.Шацька надавала словесним засобам пояснення змісту музичних творів, що сприяють “...підсиленню естетичного сприйняття музики, активізації музичного сприйняття і посильного усвідомлення особливостей музичного твору, його виражальних засобів [190, с. 60]”. Методичною знахідкою В.М.Шацької є рекомендації щодо проведення виховної роботи, що передуює концерту. Необхідно, щоб попередня бесіда не дублювала те, що відбуватиметься на концерті, а лише активізувала інтерес до нього, розширюючи відомості, які є додатковими до звучання музики у виконанні професійних майстрів. Допомагають сприйманню школярів, наприклад, розповідь про специфіку диригентського мистецтва, автобіографічні факти з життя виконавців тощо. Такі дані “...лише привертають увагу і інтерес до концерту, ніби вводячи в те, що буде почуте [190, с. 61]”.

В.Шацька вважала важливим засобом емоційного впливу на школярів поєднання в одній особі і лектора-педагога, і музиканта-виконавця. Сама блискучий виконавець і майстер словесного тлумачення художніх образів, В.Шацька, аналізуючи наслідки одного з концертів, підкреслювала: “В цьому концерті слово і фортепіанне виконання об’єднувались в одній особі і таким чином органічно пов’язувались в єдине ціле. Це полегшувало завдання. Увага дітей не розбивалась, а музичні характеристики, які давались в бесіді, природно підтверджувались інтерпретацією окремих п’єс [190, с. 63]”.

Важливим положенням теорії і методики музичного просвітництва, опрацьованої В.Шацькою, є вимога до естетичної довершеності виконання. В її роботах підкреслюється: “Концерти для школярів потребують надзвичайно високого рівня виконавської майстерності [189, с. 63]”.

В контексті нашого дослідження особливо значущою виступає думка В.Шацької щодо ролі концертної діяльності безпосередньо в школі. Вважаючи, що концертні організації, філармонії, навіть при розповсюдженні абонементів можуть лише до певної міри розраховувати на постійний контингент слухачів, В.Шацька пропонувала проведення концертно-освітньої роботи в школі, де можна забезпечити постійний склад слухачів.

В роботах Н.Л.Гродзенської особлива увага приділяється питанням оптимізації, досягненню результативності слухання музики в школі. Дослідниця переконана, що наявність особистісного акценту в оцінюванні музичних творів – запорука активного ставлення дітей до музики [41]. Це твердження значною мірою зумовило подальші педагогічні пошуки в галузі музичного виховання. Актуальними донині є і інші педагогічні знахідки Н.Л.Гродзенської, такі як широке запровадження мистецьких порівнянь (створення “музичних колекцій”), проспівування окремих фрагментів інструментальних творів з метою активізації їх сприймання школярами. Н.Л.Гродзенська плідно вивчала можливості залучення художніх образів інших видів мистецтва на уроках музики, вважаючи, що звертання до живопису може бути результативним за умови педагогічно вивіреної роботи, яка не спричиняє

підміни слухових вражень зоровими. Важко переоцінити значення цих ідей для сучасності.

Д.Б.Кабалевський широко застосовував у просвітницькій діяльності для дітей та юнацтва концертні виступи професійних музикантів. Виконавське мистецтво, за Д.Б.Кабалевським, – своєрідна ланка між композитором і слухачами, “Адже виконавець може або дуже наблизити життєвий зміст музики до слухача, або зробити його зовсім незрозумілим [61, с. 82]”.

Відомий композитор і педагог надзвичайно високо цінував творчовиховні можливості справжнього мистецтва, вважаючи, що “жоден предмет, жоден підручник ніколи не зможе зробити з душою людини те, що може зробити справжнє, велике мистецтво [62, с. 96]”. Концертні програми для юних слухачів мають представляти саме такі його зразки. На питання, яке мистецтво можна вважати високохудожнім, Д.Б.Кабалевський відповідав так: “Все історично цінне, все, що рухається вперед і рухає разом із собою музичну культуру, продовжує лишатись справжнім мистецтвом [61, с. 88]”. Постійним лейтмотивом публіцистичної і музично-педагогічної творчості композитора була увага як до музичного стилю, так і до стилю виконання [61, с. 72]. Величезний музично-просвітницький досвід переконав Д.Б.Кабалевського в існуванні різних рівнів розуміння мистецтва. Педагог має допомогти дітям ввійти в прекрасний світ музики, – подолати труднощі сприймання. Розвиваючи методичні позиції Б.В.Асаф’єва, В.М.Шацької, Д.Б.Кабалевський надає великого значення словесному коментуванню музичних творів, присвячує розкриттю його основ книгу – “Як розповідати дітям про музику”.

Культура ведення бесіди, за Д.Б. Кабалевським, передбачає, насамперед “живе” слово про музику, яке має захопити аудиторію. “Нудні узагальнення, нецікаві відомості здатні відбити в юних слухачів всякий інтерес до музики, викликати у них лише байдужість – смертельного ворога всього живого, а мистецтва тим більше [62, с. 9]”.

Проблемі збудження інтересу до сприйняття музики у непідготовлених слухачів присвячено у Д.Б. Кабалевського багато роздумів, серед них вагомого



значення набуває акцентуація необхідності власного захоплення музикою. Якщо лектор-виконавець нейтрально ставиться до твору, він навряд чи зможе зацікавити аудиторію його звучанням. Під час концерту-лекції, – підкреслював видатний композитор і педагог, – “ми не повинні забувати про головне наше завдання: зацікавити слухачів музикою, емоційно захопити їх, ”заразити” їх своєю любов’ю до музики [62, с. 14]”. Вільна, невимушена бесіда, в якій яскраво відчувається власне ставлення педагога до виконуваних творів, має витіснити з методичного арсеналу славнозвісні трафаретні “анотації”.

Необхідною умовою досягнення контакту з аудиторією Д.Б.Кабалевський вважав віру в те, що кожна людину можна зробити культурним слухачем музики. Запорукою цього є доступний, без “професіоналізму” виклад матеріалу, не тільки зрозумілий, а і цікавий слухачам.

Аналізуючи відомий йому досвід музично-просвітницької роботи, Д.Б.Кабалевський відмічає найрозповсюдженіші вади проведення бесіди. Одна з них – спрощення розповіді, притягування непотрібного сюжету до змісту музичних образів, що неминуче веде до вульгаризації мистецьких понять. Інший не менш розповсюджений і шкідливий прорахунок багатьох лекторів-виконавців – “снобістський формалізм”, за яким криється педагогічна неспроможність.

Д.Кабалевський одним з перших запропонував концертно-лекторський прийом, який ґрунтується не стільки на розборі, аналізі змісту музичного твору, скільки на створенні у слухачів установки на слухання музики певного змісту, на необхідності ввести слухача в атмосферу художніх образів: “Гіршими серед своїх виступів я вважаю ті ...коли я починав “переказувати” словами музику, “описувати” її тему за темою, частину за частиною”. І далі: “...в розмові про музику... найважливіше ввести слухача-читача в ту атмосферу, в якій створювався той чи інший твір, розповісти про ті життєві обставини, за яких композитор задумав і написав його [62, с. 38]”. Цілком поділяючи думку Д.Б.Кабалевського про необхідність музично-образної “настройки” аудиторії,

зауважимо про можливість застосування значно ширшої палітри засобів її здійснення, ніж розповідь “біографії” художнього твору. Це і загальний, емоційний тон попереднього слова, і відповідне оформлення сцени, і яскраве виявлення власного захоплення музикою. Щодо другої позиції – про непродуктивність розбору чи аналізу твору – зауважимо, що в ряді випадків одна-дві фрази про зміст твору, влучні і образні, можуть підштовхнути уяву слухачів, спрямувати її в певному напрямку.

Важливим здобутком методичних пошуків Д.Б.Кабалевського слід вважати його вимоги щодо забезпечення гедоністичного ефекту від концерту. Музика має подобатись, викликати насолоду і у виконавця-лектора, і у слухачів. Дуже добре, коли їм “...вдається забути про “анатомію” музики і насолоджуватись нею... [62, с.40]”.

Д.Б.Кабалевський вважає продуктивним звертання до різних мистецтв в процесі музично-просвітницької роботи. Думки про художню єдність музики, живопису літератури виступають підґрунтям його педагогічних поглядів.

І нарешті, серйозного теоретичного і практичного значення набувають позиції Д.Б.Кабалевського стосовно питань активізації і підтримання уваги слухачької аудиторії. До них він відносить такі, як: – широке застосування запитальної форми піднесення словесного матеріалу; – впровадження прийому “зіткнення контрастів”; – опора на несподіваність в процесі викладу словесного і музичного матеріалу.

Наступне покоління педагогів-музикантів (Л.Г.Арчажнікова, Г.М.Падалка, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька, В.Л.Яконюк та ін.) розвинуло віднайдення фундаторів теорії і методики музичного виховання. Значний внесок в розвиток проблеми активізації творчої діяльності дітей засобами виконавського мистецтва зробили роботи Л.Г.Арчажнікової [5], в яких докладно розглядається методи музично-естетичного виховання школярів. Вважаючи музичну діяльність одним із ефективних засобів естетичного розвитку дітей, Л.Г.Арчажнікова акцентує увагу на результативності залучення вихованців до активних мистецьких дій.

В роботах Г.М.Падалки висвітлюються проблеми виконавської майстерності учителя музики як передумови формування естетичної культури учнів. Необхідність дотримання високих критеріїв виконавського мистецтва в діяльності вчителя – запорука розвитку музичного сприймання учнів. Виразність і художня переконливість – неодмінні характеристики виконання музики для дітей. Г.М.Падалка, досліджуючи специфіку виконання музики в учнівській аудиторії, вводить поняття “художньо-педагогічної інтерпретації” [128], важливою засадою якої вважає спрямування трактовки на можливості дитячого сприймання. Не тільки словесна, а і виконавська інтерпретація, підкреслює дослідниця, має враховувати специфіку сприймання учнівської слухацької аудиторії. При цьому художній смак, почуття міри повинні стояти на сторожі вчительської інтерпретації музики.

В роботах В.Л.Яконюка [200] яскраво простежується тенденція до поєднання виконавського розвитку студентів із безпосередньою їх підготовкою до майбутньої педагогічної діяльності в школі. Основний шлях до цього – складання методико-педагогічних анотацій до музичних творів, які, в свою чергу, передбачають визначення мети використання твору в роботі зі школярами, з’ясування стиля, фактури, виконавського рішення. Не зовсім погоджуючись з жорсткою регламентацією окремих частин анотації, запропонованої В.Л.Яконюком, вважаємо, що метод складання музично-педагогічних анотацій є дійовим засобом забезпечення педагогічної спрямованості викладання виконавських дисциплін в педагогічних закладах освіти.

Проблеми формування музичного сприймання дітей знайшли глибокий розвиток в дослідженнях О.Я.Ростовського, який підкреслює необхідність спеціального педагогічного керування цим процесом. В роботах О.Я.Ростовського розкриваються провідні умови, педагогічні закономірності, принципи і методи керування процесом музичного сприймання, серед яких в контексті нашого дослідження особливого значення набуває принципова позиція щодо художньо-педагогічного спілкування як методу керування

музичним сприйманням школярів. “Педагогічне спілкування не уроці музики має підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу і спрямовуватися на створення атмосфери колективного естетичного переживання твору”, – підкреслює О.Я.Ростовський [153, с. 214]. Дослідник вважає далі, що аналіз сприйнятої й виконаної музики утворює складну структуру художньо-педагогічного спілкування, особливістю якого виступає колегіальність, рівноправність учителя і школярів у судженнях і оцінці музики. Нав’язування власної думки вчителя учням спрощує процес сприймання, емоційно збіднює його. Разом з тим “...пробудити почуття, спрямувати сприймання учнів учитель може і повинен [153, с. 216]”. Положення щодо художньо-педагогічного спілкування як методу керування музичним сприйманням школярів є надзвичайно важливим для розвитку теорії і методики музичного виховання. Це положення сприяє подоланню однобокого розгляду сутності процесу формування музичного сприймання, де до уваги приймаються лише закономірності впливу на художнє сприйняття дітей.

В роботах О.П.Рудницької [157, 158] піднімаються важливі питання забезпечення взаємозв’язку між сприйняттям музики і формуванням педагогічної культури вчителя. Такий ракурс дослідження проблеми орієнтує на віднайдення шляхів удосконалення підготовки студентів залежно від потреб їх майбутньої професійної діяльності. Глибоке проникнення в музично-педагогічні проблеми, зроблене в роботах О.П.Рудницької, дає можливість нам обґрунтовано підійти до пошуку специфіки концертно-освітньої діяльності та методів підготовки майбутніх учителів музики до їх здійснення в середовищі учнівської молоді.

Дослідження сутності і специфіки концертно-освітньої діяльності та підготовки студентів до її проведення не може бути результативним без опори на культурологічну парадигму освіти. Феномен духовності як основи культуровідповідної діяльності глибоко проаналізовано в роботах О.М.Олексюк [123]. Вивчаючи проблему формування духовного потенціалу студентської молоді, дослідниця приходиться до висновку про те, що основою

забезпечення адекватності цього процесу є його взаємозв'язок із професійним становленням особистості. Виявлені об'єктивні закономірності співвідношення загальнокультурного, духовного і професійного складає об'єктивну передумову вирішення завдань нашого дослідження.

Теоретичні засади підготовки майбутнього вчителя до художньо-естетичного виховання школярів представлено в роботах О.П.Щолокової [193, 194], яка вбачає розвиток поліхудожньої обізнаності, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва студентів в єдності із формуванням їх педагогічної культури основою становлення професіоналізму, фахової придатності.

Проблеми культурологічної освіти майбутнього вчителя ґрунтовно досліджено О.Л.Шевнюк [191]. Методологічний аналіз педагогічного феномену культурологічної освіти студентів, висвітлений дослідницею, спрямовує логіку нашого дослідження в напрямку забезпечення культуровідповідності концертно-освітньої діяльності майбутніх вчителів музики.

Для вирішення завдань нашого дослідження серйозної уваги потребує вивчення психологічних засад музичного сприймання. Висновки Л.С.Виготського [33, 34] про катарсичний характер емоційної реакції, роль асоціацій в системі художнього пізнання, нарешті, про соціальну функцію художньо-творчої діяльності закладають підвалини нашого дослідницького пошуку.

Особливого значення набувають позиції Л.Л.Бочкарьова [21] щодо психічних механізмів музичного переживання, О.Г.Костюка [78] про музичне сприймання як глибоко інтимний внутрішній процес, П.М.Якобсона [199], який, вивчаючи узагальнені проблеми художнього приймання, наголошує на естетичних його ознаках. Повнота осягнення мистецьких образів, за П.М.Якобсоном, є залежним від рівня культури слухачів. У роботах В.Г.Ражнікова [145, 146] особливо цінними для нашого дослідження виступають положення щодо принципової можливості словесного вираження музично-образного змісту.

Теоретичним підґрунтям нашого дослідження стали також роботи музикознавчого напрямку. Думка А.Сохора [165] щодо “слухацького змісту” музичного твору орієнтує дослідницький пошук на віднайдення методів забезпечення єдності між усвідомленням авторського задуму і суб’єктивним переживанням музики як основи повноцінного сприймання музичного твору слухачем. Проблеми оцінювання музики з позицій особистісного життєвого досвіду (Є.В.Назайкинський), значення особистісного ставлення до музики як основи її емоційно-образного переживання (В.В.Медушевський) певним чином визначають педагогічні орієнтири нашої роботи.

В працях сучасних музикознавців (Арк.Кльонов, С.Павлишин, Т.Рзянкін, С.Хентова та ін.) знаходимо блискучі зразки аналізу композиторської творчості, в яких музикознавча точність співіснує з публіцистичною яскравістю викладу матеріалу, наведення конкретних фактів зроблено у вимірах історичного огляду становлення мистецтва. Такий підхід спрямовує нашу думку в рідше віднайдені особливі піднесення музичного мистецтва в середовищі школярів, де б популяризаторські тенденції не означали дилетантських перекосів в трактовці художніх образів.

В сучасній теорії і методиці естетичного виховання проблема музичного просвітництва займає одне з чільних місць. Це не випадково, оскільки потужний соціальний вплив мистецтва не може бути повноцінно реалізований в широких освітянських масштабах в процесі обмеженого часу, що відводиться на проведення уроків музики. Дослідники цього напрямку теорії і практики музичного виховання вбачають в музичному просвітництві засіб розширення художнього спілкування школярів з мистецтвом (Л.Безбородова, Т.Євсєєва, Е.Скуратова, О.Федорович). В роботі Л.М.Кадцина [66] просвітницьке спрямування музичного навчання досягається завдяки специфічному викладу історії музики, що адресовано широкому колу любителів музичного мистецтва. Вивчаючи процеси слухового сприйняття і формування у слухачів уявлень про зміст музичних творів, автор зазначає, що в осмисленні концептуальності музичного твору вихідною є жанрова концепція. “Концепція автора стосовно

неї виступає як особлива, а виконавська концепція – окрема інтерпретація (із можливих) концепцій і жанру, і автора [66, с. 21]”. Вважаючи такий підхід до усвідомлення музичного змісту твору дещо обмеженим, штучно притягнутим до категорії “жанр”, зазначимо плідність узагальненої педагогічної позиції, що її дотримується Л.М.Кадцин, на віднайдення певних методичних орієнтирів спрямування музичних вражень широкого загалу слухачів.

Л.О.Безбородова [14], досліджуючи специфіку естетичного впливу хорового мистецтва на слухачів, віднаходить шляхи підготовки фахівців соціокультурної сфери серед населення. В полі її зору проблеми оволодіння хормейстерським мистецтвом як засобом художнього просвітництва мас. Великого значення надає дослідниця впровадженню системи музично-пізнавальних завдань, що сприяють активізації процесу формування слухацької культури масової аудиторії. В дослідженні О.Н.Федорович [179] підкреслюється значення соціальної активності майбутніх учителів музики, одна із умов формування якої вбачається у підготовці студентів до музично-просвітницької діяльності. О.Н.Федорович вважає, що вчитель музики має не лише передавати учням певний мінімум знань у відповідності до навчальної програми. Для того, щоб здійснювати функцію музичного просвітництва, необхідно, щоб учитель був цікавою особистістю, людиною не тільки з розвиненим естетичним смаком, а і такою, що має широкий загальний світогляд.

Для реалізації завдань нашого дослідження певний інтерес мають наукові розробки Г.К.Лебедевої [91] з проблеми втомлюваності дітей та засобів збереження їх стійкої працездатності в процесі музичних занять. Проводячи спостереження за молодшими школярами, Г.К.Лебедева стверджує, що урок музики тривалістю 45 хвилин може викликати втомлюваність дітей, якщо не передбачити спеціальних моментів її запобігання. До головного способу попередити втомлюваність від музичних занять Г.К.Лебедева відносить застосування певної їх структури, що передбачає гнучке оперування різними за обсягом і емоційним змістом компонентами музично-творчої діяльності.

Н.І.Плешкова спеціально досліджувала особливості виконання музики для дітей. Вона підкреслює, що “...задум і створення вчителем художньої інтерпретації мають враховувати психологічні особливості дитячого сприйняття [134, с. 14]”. Для встановлення контакту з дітьми під час виконання музики важливу роль відіграє виконавська манера. За Н.І.Плешковою ця виконавська манера виражається в ширості і захопленості самого вчителя художнім образом, вчитель-виконавець має пам’ятати, що його інтерпретація звернена до школярів. Значення висновків наукової роботи Н.І.Плешкової, яка однією з перших вивчала комунікативну сторону виконання музики в дитячій аудиторії, для нашого дослідження важко переоцінити.

Проблему підготовки майбутніх вчителів музики до музично-пропагандистської діяльності досліджувала І.О.Полякова [138]. Її дослідницька увага охоплювала питання подолання індіферентного, байдужого ставлення масового слухача до шедеврів світового мистецтва і підготовка в цьому напрямку фахівців. Для того, щоб захопити широку аудиторію класичною музикою, музикант-пропагандист має оволодіти мистецтвом доступного і цікавого викладу матеріалу, спеціальними вміннями виконавського впливу на аудиторію.

В роботі Л.В.Кожевнікової [70] окреслюється зміст, форми організації та методи підготовки учителів початкових класів і музики до позакласної музично-просвітницької діяльності. Розробляючи поняття музично-просвітницької діяльності, Л.В.Кожевнікова підкреслює її роль у вихованні гуманістичних ідеалів, збагаченні музично-естетичної інформованості та розкритті творчого потенціалу особистості. Відповідно до такої трактовки в роботі визначаються критерії підготовки учителя початкових класів і музики до її продуктивного здійснення. До них Л.В.Кожевнікова відносить наявність просвітницької спрямованості, системність теоретичних знань, ступінь оволодіння способами означеної діяльності та міру усвідомлення себе як особистості і вчителя-просвітника. Високо оцінюючи розроблену в дисертації педагогічну модель підготовки студентів до музично-просвітницької діяльності,



зауважимо, що питанню розвитку виконавської майстерності студентів приділяється значно менше уваги, ніж іншим компонентам підготовки. Ми вважаємо такий підхід цілком природнім в умовах підготовки вчителів початкових класів і музики, де з об'єктивних причин (недостатність довузівської музичної підготовки переважної більшості студентів, часові обмеження навчального плану щодо виконавських дисциплін тощо) питанням виконавського становлення студентів приділяється значно менша увага порівняно з музично-педагогічними факультетами.

Натомість в дослідженнях Є.В.Куришева [87] виконавська практика студентів знаходиться в фокусі дослідницької уваги. Розвиваючи положення провідних вчених в галузі теорії і методики музичного навчання, дослідник визначає ефективні шляхи поєднання музичного виконавства і словесних анотацій музичних творів в професійній підготовці педагога-музиканта. Хоч наукові інтереси Є.В.Куришева не сягають музично-просвітницького аспекту підготовки майбутніх учителів музики, в контексті нашого дослідження висновки щодо методики поетапного розвитку виконавських умінь студентів, художньо-творчої основи виконавської практики та її педагогічного спрямування набувають певного значення.

Для дослідження концертно-освітньої діяльності науковий інтерес становлять методичні розробки щодо репертуарного забезпечення процесу музичного розвитку дітей та юнацтва. В цьому плані особливо значущими виступають досягнення білоруських педагогів (З.І.Стародубцева, В.Л.Яконюк та ін.), які вперше висунули вимоги до вивчення студентами шкільного репертуару з слухання музики як одного з найважливіших компонентів їх підготовки [72]. Метод поєднання виконавської і методико-педагогічної підготовки майбутніх учителів, розроблений білоруськими вченими, на наш погляд, має знайти широке впровадження в практиці музично-педагогічних факультетів.

Систематизація сучасної фортепіанної музики для дітей представлена в роботах Л.О.Смирнової [164], що вважає необхідним широке ознайомлення

майбутніх вчителів музики, а через нього і дітей з різноманітними стильовими тенденціями сучасної музики. Висуваючи категорію стилю як важливий орієнтир музичного навчання і виховання, Л.О.Смирнова пропонує певні стильові блоки – “твори з переважанням стильової тенденції романтизму, неокласицизму”, не забуваючи при цьому врахування вікового адресату. Розподіл репертуарного масиву за певною тематикою (“Казкові образи”, “Світ природи”, “Світ дитячих ігор”, “П’єси-характеристики літературних героїв”) спрямовує методичну думку майбутніх педагогів.

При систематизації навчального музичного матеріалу для педагогічної практики Л.О.Смирнова вважає за необхідне узгоджувати “спрямованість науково-педагогічного пошуку з завданнями реального навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі [163, с. 3]”. Систематизація навчального репертуару за тематичним принципом, зроблена цим педагогом, дає зразки цікавих з методичного боку групувань творів, таких, як “Музика з дитячих мультфільмів,” “Дитячі опери”, “Варіації” тощо.

Проблеми систематизації навчального матеріалу шкільного курсу “Музика” складають напрямок дослідницької методичної роботи О.Є.Ребрової, під керівництвом якої впроваджується в навчальний процес тематичне групування виконавського репертуару студентів, що дістала назву “музичні колекції” [175].

Аналіз науково-методичної літератури з проблем музичного виховання і музичного просвітництва дав можливість обґрунтовано підійти до з’ясування сутності концертно-освітньої діяльності, її мети, функцій, різноманітних форм організації.

Як уже зазначалось, концертно-освітню діяльність ми розглядаємо як один із важливих напрямів музичного просвітництва широкого кола дітей та юнацтва. Основні переваги концертно-освітньої діяльності полягають в тому, що вона надає можливість учням сприймати музику в безпосередньому звучанні. В наш час, коли різні форми аудіо-запису набули надзвичайного поширення, “жива” музика для численної кількості школярів є в багатьох

випадках малодоступною. Особливо це стосується класичних зразків мистецтва. Відомо, що використання музичних записів значно розширює можливості ознайомлення дітей з різними жанрами і формами мистецтва. Слухання відомих виконавців, солістів і художніх колективів, можливість багаторазового повторення і тим самим підсилення художніх вражень, їх детального аналітичного сприймання, порівняння мистецьких знахідок відомих виконавців роблять аудіо-записи неперевершеним засобом художнього розвитку дітей. В той же час необхідність використання музичних записів далеко не означає їх достатності у вирішенні завдань естетичного виховання учнів. По-перше, естетичний вплив “живого” звучання музики не можна замінити тому, що такий різновид слухання значно підвищує емоційність сприймання дітей. По-друге, “живе” звучання – це саме та форма піднесення музики слухачам, яка передбачена композитором, і, таким чином, характер, зміст образів певною мірою зумовлено їх безпосереднім звучанням. Неабияке значення для дітей має безпосереднє спілкування дітей з виконавцем, надання можливості слухачам сприймати музичний твір відповідно до авторського задуму. Візуально-особистісні моменти художньо-творчого контакту виконавця із слухачами забезпечують безпосередньому звучанню музики переваги порівняно із слуханням записів.

Використовуючи термін “концертна діяльність”, ми маємо на увазі підкреслення таких характеристик сценічного виконання, як його довершеність, досконалість, відшліфованість. На відміну від ескізного, фрагментарного прослуховування музичних творів, що має місце в шкільній практиці, винесення художньої творчості на естраду потребує від виконавця значних зусиль для досягнення найвищого рівня втілення інтерпретаторської концепції. Прилюдне виконання потребує художньої вивіреності дій музиканта. Зауважимо, що у повсякденній педагогічній роботі вчитель з об’єктивних причин не завжди має змогу дійти вищого (бодай для себе) виконавського рівня, використовуючи “живий” показ. Отже, слухання музики у концертному виконанні, у художніх вимірах сценічної, публічної діяльності є певним

доповненням до уроків музики, відіграючи дієву роль в естетичному вихованні школярів.

Концертно-освітня діяльність серед школярів має передбачати не тільки звучання музики, а і її словесне коментування. Терміном “словесне коментування” ми намагаємось охопити різні форми використання слова в концерті. Це і пояснення щодо музичних образів, і питання до слухацької аудиторії, і вступна бесіда, і залучення літературних зразків тощо. Оскільки концертна програма адресується недосвідченим слухачам, оскільки вона ставить перед собою освітні завдання, слово педагога, лектора, виконавця має особливе значення, відіграє значну роль.

Концертно-освітню діяльність ми розглядаємо як взаємодію між лектором-виконавцем і слухачами, що передбачає обмін музичними враженнями, настроями, образним сприйняттям музики. Йдеться не тільки про словесні засоби, а і художньо-творчий контакт, що встановлюється між виконавцем і слухачами в процесі звучання музики, імпульси спільного переживання образів, їх оцінки, естетичної насолоди. Концертна атмосфера спонукає до співтворчості незалежно від умов різнорівневої музичної підготовки виконавців і слухачів. Художньо-творчий діалог ми вважаємо не лише суттєвою ознакою концертно-освітньої діяльності, а і способом її здійснення.

Зважимо ще на одну важливу обставину. Вчитель на уроці далеко не завжди має можливість ознайомити дітей із повним, не фрагментарним звучанням фортепіанних творів, творів для скрипки, концертних п'єс для баяну тощо. Навіть у найкращого учителя, з розвиненою виконавською культурою, власний виконавський репертуар є певним чином обмеженим. Він не може об'єктивно охоплювати ту кількість музичних творів, які мали би задовольнити потреби школярів у навчанні та естетичному розвитку, забезпечити різноманітність їх художніх вражень. Концертні організації, філармонічні класичні програми також не можуть охопити художнім впливом широкий загал учнів. Дається взнаки і невідповідність дітей до сприйняття серйозних

музичних програм, розрахованих на дорослу аудиторію, і масштаби концертної діяльності філармоній, що не передбачають охоплення такої масової аудиторії. Отже, і уроки музики, і філармонічні концерти, виконуючи власні функції, не в змозі забезпечити слухання музики школярами у потрібних освітнянських вимірах.

Концертно-освітня діяльність може сприяти подоланню таких недоліків уроку музики, як недостатність часу для проведення слухання музики, в силу необхідності реалізовувати цілий ряд інших навчальних завдань, або обмеженість виконавських можливостей учителя. Концертно-освітня діяльність серед школярів може також певним чином заповнювати ті прогалини філармонічної роботи, що стосуються вікового спрямування концертних програм, забезпечення їх педагогічної послідовності тощо.

В ряду художньо-естетичних засобів музичного розвитку школярів концертно-освітня діяльність таким чином займає “місце” між уроками музики, що мають забезпечувати планомірне мистецьке навчання школярів і концертними програмами, що надають змогу сприймати музику у живому звучанні.

В світлі сказаного приходимо до висновку про те, що концертно-освітня діяльність є різновидом музичного просвітництва, основою якого є безпосереднє звучання музики у виконавській інтерпретації та її словесне коментування, адресовані широкій слухацькій аудиторії дітей та юнацтва. Концертно-освітня діяльність ґрунтується на мистецькій взаємодії між суб'єктами художньо-творчого процесу – лекторами, педагогами, артистами, слухачами. Мета концертно-освітньої діяльності полягає у залученні школярів до сприймання кращих зразків світової музичної культури у “живому” виконанні, активізації їх оцінного ставлення до мистецтва, а також професійне удосконалення, виконавсько-творчу і лекторсько-методичну самореалізацію педагога-музиканта в процесі сценічного спілкування з учнівською аудиторією. Концертно-освітня діяльність покликана протидіяти засиллю “масової

культури”, захопленню “чужою культурою”, бездумному намаганню запровадити її на національному ґрунті.

Мета концертно-освітньої діяльності, її проміжковий статус між уроками музики і філармонічними концертами сприяють окресленню її провідних функцій.

*Інформаційно-розвиваюча функція* полягає у розширенні мистецького тезаурусу, збагаченні музичного світогляду, усвідомленні соціальної значущості естетичної діяльності педагогом і учнями, розвиток їх здатності до адекватної емоційно-естетичної реакції на високі зразки світової художньої творчості.

Виконання і слухання різноманітних концертних програм має сприяти піднесенню рівня мистецької компетентності, накопиченню музичних вражень, розвитку досвіду сприймання і виконання творів серйозної музики. Добираючи відповідний репертуар, лектор-виконавець ознайомлюється з новими для нього творами, оцінює їх, зіставляє з естетичними потребами аудиторії, з власними художніми уподобаннями, виконавськими можливостями. Процес складання програми – важливий етап підготовки до концерту, який актуалізує художні знання, а також педагогічне мислення лектора-виконавця. Для слухачів сприймання творів різних стильових напрямків і жанрів виступає потужним чинником розширення мистецької ерудиції. Слухання музики в концертному виконанні, в атмосфері творчої піднесеності, сприяє активізації емоційних аспектів музичного сприймання, без яких неможливий художній розвиток особистості. Знання музики поза її переживанням не має естетичного смислу. Отже, широке ознайомлення з музичним мистецтвом в його різних стилях, напрямках і жанрах, емоційне їх сприйняття виступає важливим моментом реалізації інформаційно-виховної функції концертно-освітньої діяльності.

Важливе значення концертно-освітньої діяльності ми вбачаємо в формуванні відповідній орієнтації ціннісних мистецьких установок її суб'єктів. Для виконавця концертно-освітньої програми – це створення інтерпретації художніх образів, що неодмінно передбачає виявлення власного ставлення до

музики. Для слухачів – виникнення, свідоме чи підсвідоме, естетичної реакції на музику. Завдання педагога-концертанта – спрямувати вектор оцінних вражень в бік їх адекватності естетичним ідеалам. Крім того, важливий момент – поглиблення безпосередньої реакції. Концертна діяльність освітнього напрямку має сприяти поступовому переходу естетичної оцінки від мало усвідомлюваного “подобається” – “не подобається” до виваженого, аргументованого естетичного ставлення.

Оцінно-виховні завдання концертно-освітньої діяльності в сучасних умовах ускладнюються необхідністю не тільки формування естетичних смаків і установок школярів, а і їх переорієнтацією, зміною, “виправленням” уявлень про прекрасне. Лектор-виконавець має дбати не лише про поступальний естетичний розвиток слухачів, а і про корекцію тих викривлень, збочень в естетичних орієнтаціях учнів, які виникли як результат засилля низькопробної музики в теле-, радіоефірі, аудіо-записах, комп’ютерних програмах. Великого значення в реалізації цього завдання має слово педагога, що звучить в концерті, влучність і образність словесних пояснень. Аргументованість позицій в процесі дискусивного обговорення положень, доречність наведених фактів і повідомлень – незмінні супутники концертів освітнього профілю. Для педагога корекція естетико-педагогічних орієнтацій в процесі концертно-освітньої діяльності означає демократизацію естетичних установок, подолання їх академічної вузькості, піднесення до дитячого світорозуміння.

Реалізація інформаційно-розвиваючої функції була б далеко не повною без висування такого завдання, як формування і розвиток гуманістичної позиції, загальнолюдських ідеалів, тих високих орієнтирів виховання, які спрямовували діяльність кращих педагогів, діячів культури і освіти.

Художні достоїнства справжнього мистецтва завжди були відтворенням гуманістичного світогляду, естетичним осмисленням прогресивного начала в людському розвитку. Реалізація впливу такого мистецтва на особистість – найважливіше виховне завдання концертно-освітньої діяльності.

Отже, інформаційно-виховна функція концертно-освітньої діяльності передбачає розширення музичних вражень і знань про мистецтво, корекцію і розвиток оцінних естетичних установок, і, головне, сприяння утвердженню гуманістичних ідеалів широкого загалу слухачів.

*Гедоністично-релаксаційна функція* концертно-освітньої діяльності полягає у забезпеченні ефекту задоволення, естетичної насолоди від виконання і сприймання музики. Осягнення музики – складний процес, що потребує від учнів значних зусиль і через це моменти втіхи, розради від спілкування з мистецтвом набувають об'єктивно нівелюючої тенденції в сучасних формах навчального процесу. Учитель, організовуючи навчальний процес, дбає про вдумливе ставлення учнів до мистецтва, про результативність їх музичного розвитку. Навчальні міркування нерідко затуляють завдання психологічної розрядки, отримання насолоди від спілкування з мистецтвом. Натомість зауважимо, що пізнання музики передбачає гедоністичні ефекти, які виступають не якоюсь додатковою чи бажаною ознакою, а становлять власне сутність цього процесу (Л.Виготський, М.Каган).

Концертно-освітня діяльність містить широкі можливості для забезпечення гедоністичного спрямування музично-пізнавального процесу завдяки особливим умовам її здійснення. Святкова атмосфера, піднесений настрій, що супроводжує концертні виступи, сценічні ефекти, можливість безпосереднього спілкування з виконавцем об'єктивно створюють умови не тільки емоційно піднесеного, а і гедоністично сповненого сприймання музики. Неабиякого значення для забезпечення естетичної насолоди від спілкування з мистецтвом має досконалість, завершеність, художність виконання музики, притаманні концертним виступам. Концертно-освітня діяльність, активізуючи увагу до естетичних характеристик “живого” звучання музичних творів, створює умови для активного, гедоністично забарвленого сприймання художніх образів. Про естетичну насолоду, що її дає спілкування з мистецтвом, влучно сказав М.С.Каган: “...Естетичне задоволення від сприймання твору мистецтва



можна розглядати як радість, пробуджену безкорисним спілкуванням з художником як з близькою людиною, розумним і душевним другом [63, с. 22]”.

*Організаційно-дозвіллева функція* концертно-освітньої діяльності полягає в забезпеченні змістовного наповнення вільного часу школярів.

Проблема організації дозвілля учнівської молоді – одна із тих, що потребує пильної педагогічної уваги. Використання вільного часу з метою естетичного розвитку дітей та юнацтва – важливий і дійовий напрям вирішення цієї проблеми. Відомо, що мистецькі уподобання сучасних школярів нерідко знаходяться у сфері невибагливих зразків масової культури. Слухання рок-музики, естрадної пісні тощо поглинає значну частку вільного часу школярів. Безсистемність, стихійність споживання такого роду мистецтва призводить до розмивання меж змістовного і беззмістовного, високого і низького в мистецтві. Річ навіть не в тім, що педагогічно неконтрольоване слухання музики схиляє молодь до сприймання переважно творів “легкого” жанру. Проблема значно глибша. Надані в сфері музики самим собі, учні орієнтуються на моду, на уподобання ровесників, на орієнтири, які пропонує шоу-індустрія. Ціннісні орієнтації в галузі мистецтва серед дітей та юнацтва в подібній ситуації набувають не тільки розмитого, невизначеного характеру, а і значних перекосів в бік низькопробних смаків. Такий стан справ особливо небезпечний тому, що музика – один з найпопулярніших видів мистецтва в учнівському середовищі, більше того, популярність музики має тенденцію до невпинного зростання. Інтелектуалізація суспільства, раціоналізація життя завдяки інтенсивному розвитку науки спричиняє посилений інтерес до емоційно наповнених форм буття. Збереження емоційно-раціональної рівноваги потребує активізації почуттєвої сфери людини. Музика – мистецтво, сутністю якого є передача, відтворення, вираження найтонших почуттів людини, різноманітних нюансів її переживань. Емоційна природа музики, підсилено емоційне наповнення її образів порівняно з іншими видами мистецтва і надалі спричинятимуть пріоритетну роль музики в художніх перевагах молоді.

Концертно-освітня діяльність певним чином долає некерованість музичного дозвілля школярів. Відбір виконавського репертуару, продумане складання програм, виважений підхід до словесної інтерпретації музичних образів, притаманні концертно-освітній діяльності, дають можливість педагогічно доцільно спрямовувати вільний час школярів. Разом з тим, сприймання музики в обстановці концертних виступів, відсутність примусовості, вільне, за бажанням, відвідування концерту певним чином дозволяє уникнути негативного ставлення школярів до педагогічно керованого слухання музики.

Отже, організаційно-дозвіллеву функцію концертно-освітньої діяльності зумовлено по-перше, необхідністю змістовного спрямування вільного часу учнів, по-друге, популярністю музичного мистецтва серед молоді, по-третє, невимушеним характером сприймання мистецтва в концертній обстановці.

Концертно-освітня діяльність може відбуватись в різних формах. Узагальнення досвіду концертної роботи серед дітей та юнацтва, наші власні творчі пошуки дали змогу провести певну класифікацію форм концертно-освітньої діяльності.

Пропонуємо варіант класифікації форм концертно-освітньої діяльності, що передбачає виокремлення таких блоків:

За характером взаємодії суб'єктів концерту.

До цього блоку можна віднести концерти-лекції, концерти-бесіди, концерти-дискусії. Концерти-лекції – одна з традиційних форм, де повідомлення музикознавчого характеру чергуються з музичними номерами. Словесний текст допомагає слухачам більш яскраво збагнути зміст музичних образів. Звучання музики доповнює, розширює і конкретизує зміст лекційного матеріалу. Як правило, концерти-лекції проводяться на теми, що носять музично-інформативний, узагальнюючий характер, наприклад: “Музика і музиканти”, “Мистецтво ХХ століття”, “Творчість композиторів-романтиків” тощо. Ролі учасників концерту-лекції розподіляються таким чином: лектор доносить словесну частину, виконавець – музичну, слухачі – сприймають

музику і музикознавчі повідомлення. Зауважимо, що шкільний концерт-лекцію часто проводить учитель музики, що об'єднує в своїй особі і лектора, і виконавця. Концерти-бесіди передбачають значно більшу активність слухацької аудиторії, ніж концерти-лекції. Обмін короткими повідомленнями, музичними враженнями, думками. Відповіді на запитання – характерні засоби проведення концерту-бесіди. Лектор-виконавець не тільки виконує і коментує музичні твори, а і активізує слухачів, спонукає їх до висловлювань, ставить запитання і коментує відповіді. Слухачі не тільки сприймають музику і словесні повідомлення, а і приймають участь у обговоренні, стають співучасниками розмови про музику. Концерт-дискусія спрямована на активне обговорення животрепетних проблем музичного життя, розвитку мистецтва, ролі музики в суспільстві. Тематика концерту – дискусії загострено визначає предмет обговорення. Наприклад, “Чи є сучасною класична музика?”, “Де проходить межа між “легкою” і “серйозною” музикою?”, “Смак і несмак в музиці” і т.ін. Звучання музики в концерті-дискусії менш тривале, твір нерідко виконується фрагментами, а не повністю. Проте, вимоги до якості виконання ніяким чином не мають бути знижені.

#### За кількістю учасників концертного дійства.

Різновидами цього блоку є моно-концерт, концерт-діалог, концерт-співтворчість. В моно-концерті бере участь один лектор-виконавець. Ця форма найбільш сприятлива для творчої самореалізації виконавця. Використання різних засобів самовираження – словесних, музичних, театральних-сценічних – під час проведення моно-концерту вимагає від лектора-виконавця широкої культури, різноманітних мистецьких умінь, а одноосібність виступу – психічної напруги і витривалості, педагогічної кваліфікації, щоб втримати увагу аудиторії. Складності такої форми концертно-освітньої діяльності компенсуються можливістю послідовно донести до слухачів певну тему, уникнути розпорошеності, мозаїчності вражень учнів. Концерт-діалог проводиться двома ведучими, які виконують і музику, і словесну частину. Текст і виконання музичних творів розподіляються між ведучими таким чином,

щоб утворити цілісну розповідь. Переваги такої форми – в забезпеченні тривалості уваги слухачів, в уникненні їх втомлюваності. Словесно-музичний діалог сприяє не тільки пожвавленню дійства, а і розкриттю суперечливих проблем мистецького розвитку. Сумісний з учнями концерт передбачає запрошення на сцену учнів для активної участі не тільки із словесним коментарем, а і з музичними виступами. Участь учнів в концерті поряд із професійними виконавцями може бути підготовлена попередньо, а може носити і стихійний характер. Концерт-співтворчість – надзвичайно ефективна форма залучення школярів до активного переживання музичного мистецтва.

#### За тематичною спрямованістю.

В річищі такого підходу до класифікації головну ознаку концерту складає його тема. Це може бути концерт-казка, музичними персонажами якого виступають казкові герої; концерт-біографія, присвячена музично-сценічному розкриттю творчого портрета композитора; концерт-загадка, суть якого – в активізації музичних знань і уяви слухачів; концерт-спогад, що дає можливість лектору-виконавцю донести сутність музичного мистецтва в особистісному контексті; концерт-ілюстрація, змістом якого може стати актуалізація музичного досвіду школярів. Перелік можливих форм концертного просвітництва за тематичною спрямованістю можна було би значно продовжити, проте, наше завдання полягає не в розробці тематики, а в окресленні можливого класифікаційного підходу.

#### За специфікою сценічного оформлення.

Вводячи такий блок до класифікації, ми мали на меті підкреслити важливість використання засобів різних видів мистецтва у музичному концерті. В практиці музичного виховання широке розповсюдження можуть знайти театралізовані концерти, де музикознавчі повідомлення “розчиняються” в сценічних діалогах; концерти-експозиції, де сприйняття музики і живопису, музики і фотографії, музики і плакату підпорядковані завданням цілісного естетично-мистецького розвитку учнів; концерт-поетична сторінка, в якому художній вплив справляє музика і поезія.

Ми свідомі того, що запропонована класифікація носить умовний характер. Ознаки однієї форми закономірно можуть бути присутні в іншій, збагачуючи її. Разом з тим вважаємо, що запропонована класифікація форм освітньої діяльності сприяє більш чіткому окресленню напрямків дослідження його результативності.

Показниками результативності концертно-освітньої діяльності визначено: ближні – захопленість слухачів музичним матеріалом, що використовується на занятті, та активність емоційно-естетичної взаємодії між лектором-виконавцем і слухацькою аудиторією; віддалені – професійне зростання педагога-музиканта та розвиток позитивного ставлення до високого мистецтва у школярів.

### 1.3. Критерії і стан готовності майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності (констатувальний експеримент)

З'ясування реального стану готовності студентів до концертно-освітньої роботи серед широкого загалу школярів потребувало визначення критеріїв готовності до такого роду діяльності.

Готовність майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності визначається в дослідженні як інтегративне системне утворення особистості, що характеризує усвідомлення нею особистісної та суспільної значущості музичного просвітництва серед учнівської молоді, вибіркову активність при підготовці концертних програм, уміння виконавської та словесної інтерпретації музики в орієнтації на можливості і потреби сприймання слухацької аудиторії, здатність педагогічно обґрунтовано застосовувати способи взаємодії зі школярами в процесі реалізації діяльності.

Критеріями готовності до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва було визначено такі:

1. Ступінь сформованості позитивного ставлення до концертного просвітництва. Цей критерій виражає характер мотиваційно-особистісних устремлінь і передбачає усвідомлення студентами суспільної ролі концертно-освітньої діяльності, а також його значення для власного професійного зростання.

2. Міра здатності до вибору високохудожнього і педагогічно доцільного репертуару для концертів освітнього характеру. Важливого значення в досягненні результативності концертів, забезпечення їх просвітницької ефективності набуває вибір виконавського репертуару, який має бути цікавим для школярів, доступний можливостям їхнього сприймання, а також передбачати поступальний естетичний розвиток слухацької аудиторії, прищеплення їй культури художнього сприймання. Педагогічна доцільність і високі художні достоїнства – неодмінні ознаки, які має враховувати лектор-виконавець при складанні концертно-освітніх програм.

3. Міра здатності до виразної інтерпретації музичних творів в процесі прилюдної діяльності. Висунення цього критерію зумовлено завданням мистецького розвитку дітей та юнацтва і передбачає надання їм можливості сприймати музику у виконанні, що характеризується художніми достоїнствами. Хоч виконавські можливості вчителя обмежені порівняно із виконавськими можливостями у професійних концертантів, виконання бодай нескладних творів має відзначатись рисами глибокого проникнення в образний зміст твору.

4. Ступінь сформованості уміння методичної адаптації словесних пояснень щодо музичних творів. Успіх концертного виступу, результативність концертно-освітньої програми значним чином залежить від уміння лектора-виконавця дати відповідні пояснення, навести влучні порівняння, словесно охарактеризувати стильові ознаки творчості композитора, історію створення музики тощо. Методична адаптація словесних пояснень передбачає доступний виклад словесного матеріалу, цікаву його побудову, використання зрозумілої термінології, відповідність особливостям дитячого сприймання музики, врахування потреб його розвитку.

5. Ступінь сформованості уміння досягати творчого контакту зі слухачами в процесі сценічної діяльності. Вимоги до досягнення художнього контакту між лектором-виконавцем і слухачами певною мірою можуть бути забезпечені шляхом вибору відповідного репертуару, художньо і методично вивіреної його інтерпретації. Це необхідна, проте, недостатня умова забезпечення успіху концертного виступу. Його освітньо-естетична результативність надзвичайно багато залежить від створення атмосфери зацікавленого слухання музики, довірливості в стосунках між лектором-виконавцем і аудиторією, творчої активності слухачів тощо. Саме ці міркування спонукали нас до висунення останнього п'ятого критерію, який, спираючись на попередні, має власну специфіку і передбачає віднайдення вірного педагогічного тону в спілкуванні зі школярами, уміння зайняти лідерську позицію і разом з тим ідентифікуватись із смаковими перевагами поки що мало підготовлених слухачів, підкреслити найцікавіші для учнів моменти концертно-

освітньої програми і зберегти музикознавчу точність, художні достоїнства викладу матеріалу.

Визначені критерії різносторонньо охоплюють змістовні характеристики концертно-освітньої діяльності і тому вважались достатніми для визначення готовності студентів до її здійснення.

Показниками до кожного з визначених критеріїв відповідно було визначено:

Показник до першого критерію – виявлення бажання до концертно-освітньої роботи серед дітей та юнацтва та кількість концертних програм, підготовлених студентом за власним бажанням;

Показник до другого критерію – художня якість і педагогічна доцільність репертуару, самостійно відібраного студентом для концертно-освітніх програм;

Показник до третього критерію – виразність виконання, його змістовно-стильова вираженість, зосередженість на образному тлумаченні концертно-освітньої програми, відсутність поточних похибок, “збоїв” в процесі прилюдного виступу;

Показник до четвертого критерію – образна яскравість словесних коментарів щодо музики, їх влучність і доступність для сприймання школярів певного віку;

Показник до п'ятого критерію – зацікавленість учнів концертно-освітньою програмою, їх зосередженість підчас слухання музики і словесних пояснень.

Відповідно до визначених критеріїв було розроблено питання для усного і письмового опитування, а також діагностичні завдання (Див. Додатки А, Б).

Перший блок питань (Додаток А, анкета № 1) сформульовано таким чином, щоб з'ясувати істинне ставлення майбутніх учителів музики до концертно-освітньої роботи, щоб студенти могли висловити власні міркування і роздуми щодо просвітництва засобами концертної діяльності. Зіставлення



питань: “Чи варто розповсюджувати цінності класичного мистецтва серед широкого загалу школярів?” і “Класичне мистецтво адресується широким масам чи художній еліті?”, доповнюючи одне одного, мало допомогти студентам окреслити і висловити власну позицію щодо значення концертно-просвітницької роботи. Разом з тим відповіді на ці питання мали уточнити для експериментатора справедливість, істинність думок студента, висловлені в процесі відповідей на питання: “Яке значення має концертно-освітня діяльність для суспільства?”, “Чи вважаєте Ви за потрібне здійснення концертного просвітництва в сучасних умовах побутування мистецтва?”

Ставлячи питання стосовно негативних наслідків масової культури, експериментатор мав на меті опосередковано, не прямо визначити, чи студент дійсно цікавиться проблемами музичного виховання школярів, чи вболіває за розвиток естетичної культури. Питання “Що Вас цікавить в концертно-освітній діяльності?”, “Чи варто студентам витратити час на просвітницьку роботу серед школярів?” і “Чи впливає участь у концертно-освітній діяльності на Ваше особистісне професійне становлення?” були поставлені для того, щоб з’ясувати, з різних боків уточнити уявлення про особистісне ставлення студентів до концертного просвітництва. І, нарешті, поставлені одне за одним питання: “Які цілі переслідує концертно-освітня діяльність?” і “Чи можуть уроки музики в загальноосвітній школі забезпечити формування слухацької культури учнів?” мали спонукати студентів до розкриття власного розуміння, як широкої соціальної мети музичного просвітництва, так і його вужчих завдань, а саме: доповнення і компенсації недоліків уроків музики.

Аналіз відповідей на поставлені питання в письмовій анкеті і усному інтерв’ю дав змогу з’ясувати, що у переважної більшості студентів спостерігаються розпливчасті уявлення про суспільне значення концертно-освітньої діяльності, у деяких – навіть негативне ставлення до такого роду діяльності. Аргументи проти концертно-освітньої діяльності зводились до таких, як: – неможливість відвернути учнів від схильності до слухання “легкої” музики, труднощі в організації сучасних школярів і залученні їх до концертів

класичної музики. “Діти віддають помітну перевагу поп-музиці, “затягти” їх на класичний концерт просто неможливо”, “Хіба хтось із сучасних школярів прийде добровільно слухати класику?”; – відсутність вільного часу у школярів через перевантаженість навчальних програм: “Треба все встигати на уроках музики”, “Додаткові заняття, якщо вже без них не обійтись, треба проводити з математики, мови – основних предметів”, “Далеко не кожна дитина обере для себе гуманітарну професію, то ж зміст дозвілля має визначатись індивідуально”. Велика кількість студентів, мотивувала негативне ставлення до концертно-освітньої діяльності, небажанням витратити зусилля на діяльність, яка відволікає їх від завдань професійного становлення: “Всілякі заходи заважають основним навчальним заняттям”, “Краще більше посидіти за інструментом, ніж витратити час на культурні заходи”, “Поки сам вчишся, треба намагатись якомога більше брати від навчальних занять, а вже потім, у самотійному житті їх віддавати”.

Питання анкети № 2 було загалом спрямоване на те, щоб з’ясувати характер обізнаності студентів в питаннях методики музичного виховання, особливо в тих її розділах, що стосуються слухання музики, його забезпечення певним музичним матеріалом. На такі питання, як: “Яким критерієм має відповідати концертний репертуар для сприймання школярами?”, “Яке значення має концертний репертуар для зосередження слухацької уваги аудиторії?”, “Чи слід приймати до уваги смакові уподобання школярів, добираючи концертний репертуар?”, “Чому до концертного репертуару для молодших школярів бажано включати образні, яскраві, рельєфно окреслені твори?” більшість опитуваних дали слушні відповіді, виявляючи певну методичну обізнаність. Студенти зауважували, що “концертний репертуар має відповідати критеріям високої художньої якості, доступності дитячому сприйманню”, “добираючи твори для слухання, треба неодмінно зважати на їх художні характеристики”, “важливо, щоб твори, що звучать в концерті, містили яскраві образи, щоб вони подобались дітям тощо”. Ряд питань анкети викликав певні труднощі у майбутніх учителів музики. Відповіді були непевними,

виникали протиріччя. На питання: “Чи варто використовувати в концерті виконання фрагментів, а не цілих творів?”, “Які твори Ви запропонуєте для концертно-освітньої діяльності в першу чергу – відомі школярам чи невідомі?” певна кількість студентів відповіли: “Не знаю”, що свідчить про незначний досвід, нечіткість уявлень про концертно-освітню діяльність. А у відповіді на питання: “Яка музика – програмна чи не програмна – краще сприймається недосвідченими слухачами?”, студенти відповідають: “Програмна”, а на питання: “Які твори Ви в першу чергу включили б до власного виступу в концерті освітнього профілю – ті, що подобаються Вам, чи ті, що подобаються слухачам?” наводить приклади концертної програми, яка не містить жодного програмного твору. “Я включив би до концерту перш за все твори, що подобаються дітям, такі, наприклад, як “Вальс” Д.Кабалевського, “Вальс” Ф.Шуберта, “Етюд-марш” А.Коломійця”. На це ж питання одна з опитуваних дає повну відповідь: “Складаючи концертну програму, треба обов’язково орієнтуватись на уподобання учнів, і разом з тим я б ніколи не хотіла виконувати в концерті ті твори, що мені не подобаються”, а на питання: “Як, на Вашу думку, слід складати програму концертно-освітнього профілю – за принципом історичної еволюції музичних стилів і напрямків; за жанровим розмаїттям; шляхом зіставлення конкретних творів; в орієнтації на особливості дитячого сприймання?” абсолютно не зважає на підказку: “...в орієнтації на особливості дитячого сприймання”, відповідає: “Я віддала б перевагу історичній послідовності у складанні концертної програми, інші ознаки не є надто суттєвими”.

Найскладніша ситуація склалась із відповіддю на питання: “Які твори із Вашого особистого виконавського репертуару можна використати в художньо-виховній роботі з дітьми?”. Відповіді, яким було дано низьку оцінку, згрупувались таким чином: “Не знаю” – близько 50% опитуваних. “У мене немає виконавського репертуару” – близько 35%, і лише 15% із загальної кількості студентів, що приймали участь у констатувальному експерименті, навели один-два, дуже рідко три-чотири приклади творів. Ми вважали, що така

ситуація певним чином свідчить про дуже незначну узгодженість навчально-виконавського репертуару із потребами майбутньої художньо-виховної діяльності, про недостатню орієнтацію навчально-виконавських дисциплін на підготовку студентів до концертної роботи серед дітей та юнацтва.

Питання анкети № 3 було спрямовано на з'ясування уявлень студентів про мету і особливості виконання музики серед дітей та юнацтва: “Яким критерієм має відповідати виконання музики для дітей?”, “Чому музика в “живому” виконанні краще сприймається, ніж в запису?”, “Чи зможуть школярі адекватно оцінити художність, досконалість виконавського мистецтва?”, “Чи завжди доречна художня досконалість і виконавська відшліфованість інтерпретації в учнівській аудиторії?”. Слід відзначити, що переважна більшість опитуваних виявила надто поверхові уявлення про специфіку виконання музики в дитячій чи юнацькій аудиторії, про що свідчать наступні відповіді: “Для дітей головне співати – що, а не – як”, “Школярі навряд чи в змозі оцінити якість виконання, то ж не варто витрачати час на досконалість розучування творів”, “Живе” виконання чи слухання у запису – не має значення, слід піклуватись про добір репертуару, про організацію слухання”. Проблема розвитку виконавської самостійності лишається актуальною для студентів музично-педагогічних факультетів. На питання: “Чи потрібна Вам допомога від викладача в створенні виконавської трактовки?” і “Чи є в Вашому концертному репертуарі твори, розучені самостійно?” всі опитувані, за дуже незначним винятком, відповіли, що викладач завжди направляє створення інтерпретації твору, що без вказівок викладача студенти не змогли б підготувати концертну програму тощо.

Однією із перешкод успішної виконавської діяльності є невміння зберегти творче самопочуття в процесі прилюдного виступу. Ставлячи перед студентами питання: “Втрачаєте Ви на сцені, в процесі прилюдної діяльності, виконавські здобутки, досягнуті в класі?”, “Яким чином Ви намагаєтесь зберегти творче самопочуття в умовах публічного виступу?”, “Потрібна психологічна підготовка до концертного виступу, чи виконавське натхнення

має виникати спонтанно?”, ми мали на меті виявити, наскільки майбутні учителі усвідомлюють цю проблему, яким чином намагаються подолати боязкість, страх перед публікою в процесі сценічної діяльності. У відповідях з’ясувалось, що більшість опитуваних цілком свідомо уникають додаткових психологічних труднощів, викликаних концертною діяльністю “на людях”. “Я далеко не завжди можу зберегти на сцені те, що досягнуте в класі”, “Для мене виступ потребує великого психологічного навантаження”, “Найбільше боюсь збитись, розійтись із концертмейстером, забути ноти”, тощо – характерні для більшості відповідей. Серед них (близько 5%) зауважують, що виступ перед аудиторією завжди відбувається навіть успішніше, ніж в класі. Відмічаючи страх перед виступом, 52% опитуваних говорять про психічне піднесення, емоційне збудження, яке має, хоч і незначне, але творче забарвлення: “Хоч і страшно, все одно хочеться грати перед широкою аудиторією, а не тільки перед комісією”, “Мене більше лякає ситуація напередодні концерту, тому що на сцені я забуваю про страх і думаю лише про музику”. Всі опитувані, майже одноставно підтвердили необхідність психологічної підготовки до концертного виступу. Проте, лише одиниці змогли запропонувати чи згадати відомі їм прийоми такої підготовки.

Великого значення ми надавали аналізу відповідей на питання анкети №4 щодо умінь майбутніх учителів методично адаптувати музикознавчі, ускладнені для непідготовленої аудиторії, словесні пояснення.

Оскільки методична адаптація словесних пояснень є залежною від музикознавчого аналізу, насамперед було з’ясовано, чи володіють студенти основними музично-теоретичними поняттями. Цій меті було підпорядковане питання: “Що є змістом музичного твору?”, “Які засоби музичної виразності Ви можете назвати?”, “Які засоби є залежними від виконавця?”, “Чим відрізняється цілісний аналіз творів від формального?” Загалом студенти впорались із цими питаннями, проте ряд відповідей свідчили про слабку обізнаність студентів в музично-теоретичних питаннях. Кращими відповідями було визнано такі: “Музика – мистецтво, що найглибше і найповніше порівняно з іншими може

відтворити емоційні аспекти внутрішнього буття людини. Отже, зміст музичного твору складає вираження певних емоційних станів, переживань, настроїв людини”; “До музичних засобів виразності можна віднести мелодію, ритм, гармонію, динаміку, фактуру, темп, інтонацію”; “Виконавець оперує такими виражальними засобами, як темп, динаміка, темброве забарвлення звучання, агогіка тощо”; “Цілісний аналіз розкриває зміст твору у єдності із визначенням виражального спрямування засобів виразності”. Разом з тим ряд студентів припустився значної кількості похибок щодо розуміння змісту твору, наприклад: “Зміст музичного твору – це зображення всього людського життя – подій, картин природи, танцювальних рухів”. Студенти не завжди могли точно розрізнити композиторські і виконавські засоби виразності, відносячи до останніх такі, наприклад, як фактура, мелодична лінія. В питаннях усвідомлення різниці між цілісним і формальним аналізом найрозповсюдженішими були помилки їх ототожнення: “Цілісний аналіз передбачає точний перелік засобів виразності”, неправильне розуміння сутності формального аналізу: “Формальний аналіз свідчить про формальне, байдуже, неуважне ставлення до розбору твору.” Відповіді на питання: “В чому полягає сутність методичної адаптації словесного коментарю до музичних творів?”, “В чому труднощі методичної адаптації словесних пояснень?” свідчили, що опитувані загалом свідомі того, що методична адаптація спрямована на те, щоб зробити доступними ускладнені музикознавчі пояснення для широкої аудиторії. Разом з тим лише кілька студентів підкреслили необхідність не тільки доступного, а і цікавого піднесення словесного матеріалу. Найбільші труднощі викликали питання: “Чи завжди доречно словесно коментувати зміст музичних образів в процесі концертного виступу?”, “Чи слід вживати музикознавчу термінологію в процесі словесного коментування музики, адресованого дитячій аудиторії?”, “Коли доцільніше звертатись до слухачів з пояснювальним словом – до чи після звучання музики?” Багато з опитуваних не змогли розшифрувати закладену в питанні можливість неоднозначної відповіді, отже найрозповсюдженішими були категоричність відповідей: “В процесі словесного

коментування не слід вживати музикознавчу термінологію”, “Найважливішого значення набуває вступне слово”, “Концерт – це тільки звучання музики, будь-які педагогічні пояснення тут недоречні”. Ряд студентів продемонстрував елементарну необізнаність в питаннях методики музичного виховання: “Будь-який коментар, розбір чи аналіз музики тільки заважає її повноцінному сприйманню”, “Слухати музику – зовсім не означає її аналізувати” тощо.

Питання анкети № 5 були задані з метою отримати уявлення про наявність у студентів свідомого ставлення щодо необхідності досягнення художньої співтворчості, співпраці з дітьми в процесі спілкування, щодо знання бодай будь-яких засобів встановлення контакту зі слухачами, а також з’ясувати наявність установки на самоаналіз власних педагогічних зусиль. Питання було складено таким чином, щоб з різних сторін окреслити цікаві для експериментатора моменти, наприклад: “Чи завжди адекватно реагують діти на Ваші музично-педагогічні зусилля в процесі концерту?”, “Якими засобами можна підтримати інтерес учнів до змісту концерту-лекції?”, “Чи варто попередньо готувати питання до слухацької аудиторії?” Відповіді на це коло питань опосередковано свідчили про свідоме ставлення студентів до музичного спілкування з учнями. Результативність цього спілкування мав виявити аналіз відповідей на питання: “Які цікаві думки або враження від музики, висловлювані учнями, Ви запам’ятали?”, “На музику якого характеру краще реагують молодші школярі, підлітки, старшокласники?”, “Чому учні не завжди уважно слухають музику?”, “Ви відчуваєте себе лідером чи рівноправним партнером в процесі творчого контакту з аудиторією?”

Важливо було також з’ясувати істинний стан справ, то ж ряд питань було складено таким чином, щоб додатково перевірити можливий зміст відповіді. Так, на питання: “Які труднощі Ви відчуваєте під час виконання музики в дитячій чи юнацькій аудиторії?” – деякі студенти відповіли: “Ніяких”, в той же час на питання: “Чи отримуєте Ви задоволення від музичного спілкування зі школярами?” – ці ж студенти висловлювали невдоволення тим, що школярі “не виховані, погано слухають”, “неуважні, відповіді далекі від

сутності питання” тощо. Специфічність питання: “Чи подобаються Вам особисто ті твори, які Ви пропонуєте учнівській аудиторії?” продиктовано було бажанням дізнатись, наскільки емоційні аспекти спілкування зі слухачами залежать від емоційного ставлення майбутніх учителів до музики, чи пов’язують студенти інтерес до музики у слухачів із наявністю власного емоційно-естетичного ставлення до музики.

В результаті аналізу і узагальнення відповідей ми дійшли висновку, що студенти найменше підготовлені в галузі художнього спілкування з дітьми, їм бракує досвіду такого спілкування, у них не розвинуті ні схильність, ні уміння самоаналізу педагогічної діяльності.

Для того, щоб отримати повну картину стану підготовки студентів до роботи в досліджуваній галузі, аналіз відповідей було доповнено аналізом виконання п’яти серій діагностичних завдань відповідно до змісту визначених критеріїв готовності студентів до концертно-освітньої діяльності (Див. Додаток Б). Як і усне та письмове опитування, так і діагностичні завдання було запропоновано студентам п’ятого, випускного курсу.

Завдання першої серії було спрямовано на виявлення ставлення майбутніх вчителів музики до концертно-освітньої діяльності. Завдання № 1, що передбачало вибір із запропонованого переліку мотивів концертно-освітньої діяльності тих, які мають суспільне значення і тих, які мають особистий для студента сенс, легко виконали майже всі опитувані. Такі мотиви проведення концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва, як: розповсюдження високохудожніх цінностей мистецтва; змістовне заповнення вільного часу учнів; сприяння розвитку національної культури; протидія засиллю низькопробних зразків мистецтва, що побутують серед молоді; розвиток слухацької культури школярів, – було названо всіма студентами, за абсолютно незначним винятком. Мотив психологічної розрядки школярів засобами мистецтва помічений був не так однотайно. А такі мотиви, як розвиток власних виконавських умінь, педагогічної майстерності, збагачення



виконавського репертуару, формування умінь виразної інтерпретації музики вибрала меншість опитуваних.

Результати виконання завдання № 1 мали свідчити про те, що, хоч студенти і недооцінюють роль концертно-освітньої діяльності у власному професійному становленні, не до кінця чітко уявляють собі всі грані її функціонального призначення, суспільна значущість концертно-освітньої діяльності визнається і високо оцінюється переважною їх більшістю. Проте, виконання завдання № 2, змістом якого був вибір однієї із запропонованих форм позакласної роботи для її проведення в процесі педагогічної практики, показало, що мотиви суспільної значущості концертно-освітньої діяльності цілим рядом студентів засвоєно формально. Вони не є спонукальними до практичних дій і не несуть особистісного навантаження. До цього висновку ми прийшли шляхом порівняння результатів виконання завдань № 1 і № 2. Виявилось, що рідко хто із студентів вибрав для позакласної роботи проведення “концерта-бесіди”, “естетичної дискусії”, чи “вечора запитань і відповідей на музичні теми”. Студенти пояснювали відсутність інтересу до таких форм роботи тим, що “немає досвіду їх проведення”, “треба готуватись, а часу обмаль”, “не знаю, як проводити таку роботу” тощо.

Виконання студентами другої серії діагностичних завдань мало сприяти виявленню їх здатності до вибору цікавого, доступного і разом з тим високохудожнього репертуару.

Завдання № 1 мало визначити наявність у студентів знань про ті ознаки музичних творів, використання яких сприяло би результативності концертно-освітньої діяльності. Завдання № 2 було спрямовано на вибір із запропонованого переліку доцільних для концертно-освітньої діяльності творів і визначення їх вікового адресату. Завдання № 3 передбачало виявлення у студентів не тільки знань музичного матеріалу, придатного для роботи з дітьми, а і їх схильності, уміння до художньо-творчого оперування репертуаром. Отже, завдання було складено таким чином, щоб вони доповнювали одне одного.

Результати аналізу виконаних робіт засвідчили таке. Більшість студентів з інтересом ставляться до вибірково-оцінної діяльності в галузі репертуару, проте уявлення про ті його ознаки, що характеризують доцільність застосування в музично-виховній роботі, у переважній більшості респондентів досить поверхові і розпливчасті. Багато студентів назвали програмність вирішальним критерієм щодо вибору творів для слухання школярами. Разом з тим такі ознаки, як образність, рельєфність музичної мови, тривалість музичного твору, пройшли повз увагу. Дехто відніс до необхідних ознак ритмізованість, популярність твору в середовищі дітей та юнацтва, інші – жартівливий характер, аргументуючи вибір розважальними уподобаннями школярів в галузі музики. Вибір творів згідно завдання № 2 часто не співвідносився із названими в попередньому завданні ознаками. Так, студент П., називаючи необхідні ознаки, акцентував такі, як мелодійність і ритмізованість, а у виборі творів – віддав перевагу “Прелюдії” сі-мінор Б.Лятошинського, “Капричіо на від’їзд улюбленого брата” Й.Баха, “Рондо” Б.Фільца. Студенти мало зважали на доступність змісту твору рівню загального і музичного розвитку дітей, називаючи в процесі виконання завдання № 2 такі твори, “Пожовклі сторінки” М.М’яковського, чи “Могила Куперена” М.Равеля. Майже ніхто з респондентів не аргументував вибір того чи іншого твору, наявністю його у власному виконавському репертуарі. Цілий ряд студентів зізнався, що не знає більшості творів із вказаного переліку, хоч останні було складено у відповідності із шкільними програмами. Велика кількість помилок була пов’язана із визначенням віку школярів, яким адресується музика. Прикладом може слугувати віднесення творів М.Глинки “Марш Чорномора”, Е.Гріга “В печері гірського короля” для слухання старшокласниками, натомість підліткам пропонувалось слухання “Поєми-легенди” В.Косенка, “Сюїти” Ф.Пуленка. Із значними труднощами було розв’язане виконання завдання на вибір творів до певної теми. Студенти віддавали перевагу “академічним темам”, таким як “Романтизм в музиці”, “Музика віденських класиків” або стереотипним темам на зразок: “Творчий

портрет композитора” чи “Українські композитори – дітям”. Такі теми, які потребують знання дитячого репертуару і разом з тим творчого підходу, образного мислення, здатності перейняти світ дитячих захоплень, викликали у студентів серйозні труднощі. Твори із власного виконавського репертуару студенти використовували надто обмежено.

Третю серію завдань було підпорядковано визначенню рівня виконавської культури студентів та їх здатності до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдного виступу.

Завдання № 1 на порівняння різних трактовок того самого твору, вибір кращої і аргументацію власного вибору всі учасники експерименту виконали з інтересом, продемонструвавши загалом здатність до свідомої оцінки інтерпретаційних і виконавсько-технічних можливостей піаністів. Студенти зазначали як позитивні найчастіше такі характеристики, як стилістичну відповідність, технічну досконалість, образність, емоційну наповненість інтерпретації музики. Серед найрозповсюдженіших помилок – перекося або в бік надто узагальнених, огульних характеристик, наприклад: “Звучить дуже гарно, відчувається, що виконує майстер фортепіанної гри”; або в бік деталізованого формального розбору: “В третьому такті “Старовинної французької пісеньки” Д.Благой перетягує чверть з крапкою”. У більшості студентів спостерігалась відсутність схильності до аргументації власної оцінки, обмеження констатацією власних переваг: “Мені більше подобаються інтерпретаторські підходи Валерія Камишова”. На питання: “Чому саме?” – студенти нерідко відповідали не відразу, штучно намагаючись дібрати перші-ліпші аргументи на користь власної думки.

Оцінка виконавської трактовки своїх колег-студентів відзначалась схильністю, насамперед, до критичної оцінки, “відшукуванням” негативних моментів. І лише після втручання експериментатора: “А які хороші сторони виконання Ви помітили?” – студенти намагались визначити і позитивні характеристики інтерпретації музики: “Мені сподобалось темпоритмове вирішення виконавської концепції”, “Яскраво проведено мелодичну лінію”.

Значно менша кількість студентів звертала увагу на якість образного тлумачення твору, обмежуючись нейтральними зауваженнями: “Досить музикально грає”, “Відчуває музику”, “Виконує емоційно”.

Завдання № 2, де пропонувалось самостійне вивчення одного з творів навчальної програми і самоаналіз власної інтерпретації, мало об’єктивно свідчити про виконавські можливості, рівень виконавської культури студентів, їх здатність до свідомої оцінки перебігу і результатів виконавського процесу. Результати самостійної інтерпретації музики оцінювались компетентним журі. Висновки щодо рівня самостійності студентів в питаннях виконавської трактовки музики свідчили загалом про недостатню сформованість умінь студентів до інтерпретації музики без допомоги викладача. Серед недоліків виконання, що їх зафіксувало журі, характерні такі: “Невідповідність педалізації художнім уявленням про стиль Ф.Шопена”, “Нема відчуття цілісності твору, Прелюдія С.Рахманінова розпадається на окремі фрагменти”, “Слабкий ансамбль з концертмейстером”, “В романсі В.Косенка “Мне грустно” на слова М.Лермонтова перебільшено акцентуються кінцеві такти фрази, створюється ефект перебільшеної сентиментальності”, “Студентка не зуміла вирівняти звучання голосу протягом виконання романсу” тощо. Загалом, виконання цього діагностуючого завдання засвідчило значну недостатність розвитку самостійності студентів – як у створенні інтерпретаторської концепції, так і у застосуванні окремих виконавських засобів – звуковеденні, ритмових характеристиках, виборі темпу, фразуванні та ін.

Виконання завдання № 3, в якому пропонувалось виконати музичний твір (на вибір) в учнівській аудиторії в процесі педагогічної практики виявило такі вади, як виконавсько-психологічну нестабільність, відсутність орієнтації на реакцію школярів. Більшість студентів втрачала в умовах прилюдного виступу ряд художньо-інтерпретаторських досягнень, зайве хвилювання заважало багатьом з них відтворити задумане. Розгубленість, боязкість, страх “збитись”, “забути нотний текст” не давали змоги зосередитись на інтерпретаторському тлумаченні образного змісту твору. Студенти зізнавались, що у публічному

виконанні значно переважало відчуття непотрібного хвилювання перед бажанням донести до слухачів музичний зміст виконуваних творів. Загалом аналіз результатів виконання реципієнтами завдання № 3 призвів до висновку про недостатність розвитку психологічної готовності майбутніх вчителів музики до художньо-творчого спілкування зі школярами в умовах прилюдної діяльності.

Великого значення надавалось діагностичним можливостям завдань із четвертої серії, спрямованим на виявлення у студентів умінь методично виправданої адаптації ускладнених для широкої аудиторії школярів музикознавчих текстів. Завдання № 1, де пропонувалось вибрати кращий варіант розповіді про музику, враховуючи вказані експериментатором ознаки, було виконано майже всіма учасниками експерименту. Більшість з них вибрала другий варіант розповіді про Р.Шумана (Див. Додаток Б, серія 4, варіант 11), аргументуючи вибір такими характеристиками, як: “Розповідь про велике кохання Клари Вік і Роберта Шумана вносить елемент особистісного ставлення до музики, спонукає школярів відчувати в музиці ті переживання, які надихали композитора”; “Цікаві сторінки біографії “наближують” зміст музики до внутрішнього життя старшокласників”. Перший варіант розповіді (Див. Додаток Б, серія 4, варіант 1) також викликав схвалення у майбутніх вчителів музики. Відмічалась “образність мови”, “намагання охопити різні грані творчості Р.Шумана у цікавій для школярів формі”. Стосовно третього варіанту студенти зазначали: “Цей матеріал носить енциклопедичний характер, він мало придатний для “живої” бесіди про музику і потребує методичної обробки”.

Складнішим для виконання більшості реципієнтів виявилось завдання №2, де пропонувалось зробити методичну адаптацію наданого музикознавчого тексту про творчість В.Барвінського, видатного українського композитора. Найрозповсюдженіші похибки студентських анотацій стосувались невміння цікавого піднесення фактів, замість нього – сухі повідомлення. Студенти не змогли зорієнтуватись у методичній трансформації стильових характеристик

творчості, чітко представлених в тексті. Дехто “не помітив” їх або не надав значення, інші обмежилися формальним їх переказом.

І, нарешті, найскладнішим виявилось завдання № 3, де студенти мали самостійно вибрати тему і скласти методичну анотацію матеріалу для проведення музичної бесіди зі школярами, користуючись рекомендованою літературою.

Ряд студентів обмежився дослівними вибірками з книг і їх компонуванням, а дехто просто переписав слово в слово книжні матеріали. Гірші сторони самостійно створених анотацій відзначаються примітивністю речень: “Від музики ми зможемо зрозуміти головного героя твору”; “Можна сказати учням – світ прекрасний, прекрасна вічна природа – та, крім радості, є й сум”; помилками музикознавчого характеру: “Сонатна форма – найрозповсюдженіша в фортепіанній музиці”; у складності мови: “Полістилістичний діалог цих трьох контрастуючих сфер перетворює музичну дію в своєрідний інструментальний театр”. Значна кількість студентів віддає перевагу російській мові в характеристиці музичних образів. Неприємно вражають граматичні помилки, зроблені в письмових анотаціях.

Завдання п'ятої серії (Див. Додаток Б) передбачали виявлення у майбутніх учителів музики умінь досягати творчого контакту зі слухачами.

Перше завдання полягало в актуалізації здатності студентів щодо педагогічного спостереження і аналізу. При проведенні педагогічної практики студентам пропонувалось уважно спостерігати за діями вчителя, виокремити і проаналізувати ті з них, які особливо сприяють забезпеченню художньо-творчого спілкування з учнями.

В результаті аналізу відповідей студентів з'ясувалось, що лише незначна їх кількість була спроможна помітити специфіку комунікативних дій і спеціальних прийомів, зрозуміти їх призначення. В кращих відповідях можна було простежити думку про особливості мовного спілкування, що сприяє встановленню доброзичливих і художньо результативних стосунків учителя зі школярами: “Учитель уважно вислуховує учнів, не кепкує з будь-яких

відповідей”, “У вступному слові перед слуханням музики вчителька кілька раз в тій чи іншій формі підкреслила, наскільки їй подобається твір. Я помітила, що такий прийом викликає у дітей цікавість, їм хочеться теж прослухати музику, яка подобається вчительці”. Проте, більшість студентів не впоралась із поставленим завданням, їх відповіді або формально перераховували методи, відомі їм з курсу “Методики музичного виховання”, які штучно притягувались до ситуації спостереження згідно завданням; або зазначали складність завдання і неспроможність його виконати; або були невірними: “Щоб досягти творчого контакту з учнями, вчителька застосовувала методи наочності, доступності і послідовності викладу матеріалу”, “Не зрозуміла завдання”, “Вчителька пильно стежила за дисципліною, робила постійно зауваження тим, хто неуважно слухав музику”. Студенти не завжди влучно відповідали на питання, репліки школярів, “не знаходились” у неординарних, не передбачуваних ситуаціях. Підкреслимо, що майже ніхто, за винятком двох осіб, не звернув уваги на музичні прийоми організації процесу сприймання музики, такі як рельєфне проведення мелодичної лінії, художньо виправдана акцентуація ритму тощо.

Значно кращі результати було продемонстровано у виконанні завдання № 2, де студентам пропонувалось скласти питання до учнів певного віку відповідно до одного з творів власного виконавського репертуару. Разом з тим аналіз результатів виконання цього завдання виявив, що студенти краще орієнтуються в постановці питань стосовно змісту і виражальних засобів музики, ніж у психологічних характеристиках дитячого сприймання і педагогічному керівництві цим процесом. Переважали питання, на зразок: “Що ви почули в музиці, який її настрій?” Набагато менше було поставлено питань, на зразок: “Що вам подобалось у музиці?”, “Підніміть руку, коли почуєте в музиці відтворення сцени загибелі юнака?” (слухання “Лорелеї” Ф.Ліста), “Яким був селянин з п’єси Р.Шумана веселим чи сумним, енергійним чи млявим, бадьорим чи кволим?” (слухання п’єси з “Альбому для юнацтва” Р.Шумана).

Завдання № 3, згідно якого студентам пропонувалось взяти участь в концерті освітнього характеру – виконати і дати словесне пояснення одного-двох творів, виконали лише близько половини із загальної кількості респондентів, решта – відмовилась від участі в концерті з різних причин: “Немає відповідного репертуару”, “Обмаль часу для складання словесних повідомлень”, або і просто “Навіщо мені зайві хвилювання?”. Багато з тих, хто виявив бажання грати чи співати перед учнівською аудиторією, на жаль, виступили не найкращим чином. Більшості бракувало уявлення про художню відповідність щодо виконання музики в дитячій аудиторії: “І так зійде, діти все одно не розуміють”. Дехто грав з нот, отже, про виразність інтерпретації, її спрямованість на особливості дитячого сприймання не було й мови. Студенти нерідко віддавали перевагу дисциплінарним заходам: “Щоденники на парти!”, “Хто буде крутитись, запишу зауваження!”. Інші – занадто використовували прохальні інтонації. Серед недоліків спілкування було відзначено такі, як нечіткість дикції, швидке, нерозбірливе мовлення, інтонаційна одноманітність, темброва невиразність. Словесні пояснення включали стереотипні, набридлі учнями повчання, на зразок: “Музику треба слухати уважно”, “Культурна людина має знати класичну музику” тощо. Загалом виконання завдання № 3 показало, що у студентів надто обмежений досвід спілкування з учнями, вони недооцінюють і не вміють спиратись на виховну силу мистецтва, спонукати дітей до взаємодії.

Завдання № 4 було спрямоване на виявлення здатності студентів до самоаналізу. Переважна більшість студентів поспішала “навести критику”, неадекватно оцінюючи власні дії, з метою отримати схвалення викладача. Експертами було відмічено імпульсивність дій студентів в процесі спілкування з учнями. Спонтанність поведінкової реакції, гальмувала осмислення дій у процесі самоаналізу: “Не знаю, чому я так зробив”. На питання: “Які досягнення Вашого виступу Ви можете відмітити?”, студенти не знали, що відповісти, перераховуючи і гірші, і кращі ознаки спілкування з аудиторією. Самоаналіз значно менше стосувався педагогічних дій, ніж виконавського



процесу. На питання: “Як слухали учні Вашу гру чи спів?”, “Як реагували на музику?”, більшість студентів, або зізнавалась в тому, що не приділяли уваги реакції дітей: “Я так хвилювалась, що всі слухачі злились для мене в одну масу”, або навіть взагалі заперечували необхідність цієї грані самоаналізу: “Головне – самій знайти вади власного виконання”.

Констатувальним експериментом було охоплено 110 студентів вищих закладів освіти, де здійснюється підготовка учителів музики (інститути мистецтв в складі педагогічних університетів, музичні, музично-педагогічні та педагогічні факультети). Оцінка виконання завдань здійснювалась компетентним журі. Порівняння оцінки експертів і результатів самоаналізу студентів дало можливість зробити остаточні висновки. В результаті констатувального експерименту було обґрунтовано вихідні рівні готовності майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва – низький, середній та високий. Кількісний та якісний аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив, що більшість студентів мали низький та середній рівні готовності до концертно-освітньої діяльності.

До низького рівня (71,33%) від загальної кількості обстежуваних було віднесено студентів, які не усвідомлювали соціальної значущості концертно-освітньої діяльності і не виявляли бажання її здійснювати. Для цих студентів характерною є абсолютизація фахових знань і умінь; загальна культура і компетентність в питаннях мистецтва надто обмежені. Завдання на вибір педагогічно доцільного репертуару для слухання було виконано із значними помилками. Студенти орієнтувались переважно на назву твору, на труднощі виконання цього твору дітьми, вікові можливості сприймання не брались до уваги. При самостійному розучуванні творів спостерігались такі помилки, як відхилення від стильових засад виконання. Слабке виявлення власного емоційного ставлення до музики. Розпливчасті уявлення про об’єктивний зміст твору. В процесі сценічного виконання студенти допускали нові помилки, забували текст. Не спроможні були налагодити спілкування з учнями. Не вміли знайти вірний педагогічний тон – або зверхньо ставились до дітей, або занадто

запобігали перед ними. Відмічено було нечітку дикцію, інтонаційну і динамічну одноманітність мовлення. В результаті слухацька аудиторія лишалась індиферентною до змісту бесіди, учні відволікались в процесі звучання музики, не бажали брати участі у обговоренні. Результати оцінки журі і самоаналізу мали значні розходження.

Середній рівень готовності до концертно-освітньої діяльності склав 24,04% від загальної кількості обстежуваних. Студенти цього рівня загалом поділяють думку про соціальне значення музичного просвітництва, але від конкретних пропозицій прийняти участь в підготовці концертно-освітніх програм ухиляються. Самостійність у інтерпретації музичних творів переважно відсутня, але з допомогою викладача студенти справляються з виконавськими завданнями. Вправи на адаптацію словесних пояснень загалом виконують методично правильно, разом з тим допускають помилки, вживаючи ускладнену музикознавчу термінологію. Прилюдна діяльність негативно впливає на якість виконання, характерною помилкою є зосередженість не на музично-сміслових завданнях, а на тому, щоб “не збитись” під час співу чи гри. Процес спілкування з учнями для студентів цього рівня виявляється ускладненим, вони відчують “страх” перед аудиторією, розгубленість, невміння зорієнтуватись у відповідях на несподівані питання, підтримати діалог, зацікавленість учнів у слуханні музики. Результати оцінки журі і самоаналізу не завжди збігаються. Студентам бракує здатності до об’єктивної самооцінки, простежується намагання пояснити невдачі невідповідністю аудиторії, невихованістю дітей, відсутністю у них музичної культури, тощо.

Високий рівень готовності до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва виявили всього 3,63% опитуваних. Цих студентів характеризувало усвідомлене ставлення до соціальної значущості концертно-освітньої діяльності, висока активність у підготовці конкретних заходів. Студенти виявили здатність до вибору художньо-змістовних і цікавих для учнів музичних творів, уміння самостійно створити яскраву їх інтерпретацію, артистично виконати їх в умовах сценічної діяльності. Словесні пояснення були

підготовлені таким чином, щоб вони сприяли усвідомленню школярами мистецьких явищ в цікавій захоплюючій формі. Студенти високого рівня готовності могли дати об'єктивну оцінку власному виступу, відзначити його позитивні і негативні аспекти.

Результати діагностики засвідчили відсутність цілеспрямованої і систематичної підготовки до концертно-освітньої діяльності, що і спричинило переважно низький та середній ступінь готовності до цієї важливої частини їх майбутньої професійної діяльності. Найрозповсюдженішими вадами і прорахунками готовності студентів до концертно-освітньої діяльності було визначено такі, як відсутність стабільної установки на проведення концертно-освітньої роботи серед дітей та юнацтва в майбутньому; студенти обмежують перспективи своєї професійної діяльності проведенням уроків в загальноосвітній та музичній школах. Майбутнім учителям бракує умінь визначити художньо-виховний потенціал музичного матеріалу, при виборі творів для концертних програм вони мало приймають до уваги можливість музичного сприймання школярів різних вікових категорій. У майбутніх вчителів музики надто обмежений рівень творчої самостійності, без допомоги викладача більшість з них неспроможна створити виразну музичну інтерпретацію репертуару концертної програми. Словесні пояснення про музику відрізняються академічним стилем, студенти майже не зважають на потреби доступного і цікавого для школярів викладу матеріалу, не володіють уміннями адаптації музикознавчого аналізу. Найбільші похибки пов'язано зі сценічною підготовкою – студенти не вміють утримати творчого самопочуття під час виступу перед школярами, подолати зайве хвилювання, страх в умовах прилюдної діяльності, у них відсутня здатність до невимушеного, вільного спілкування з учнями під час проведення словесної бесіди, уміння втримати увагу дітей, захопити їх матеріалом концертно-освітньої програми. Уміння об'єктивного самоаналізу і самооцінки надто обмежені, переважає узагальнене критичне ставлення до аналізу власної діяльності; студенти орієнтуються здебільшого на виявлення недоліків і у себе, і у виступі колег.

## ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. На підставі аналізу творчої діяльності видатних митців, наукового узагальнення результатів теоретичної думки зроблено висновок про потужний потенціал музично-просвітницької роботи в галузі естетичного виховання учнівської молоді. В дисертації наголошується, що концертно-освітня діяльність є різновидом музичного просвітництва. Мета її полягає в здійсненні естетичного виховання учнівської молоді засобами концертного, “живого”, виконання музики і словесних пояснень щодо її змісту. Актуальність концертно-освітньої діяльності зумовлено можливостями залучення дітей та юнацтва до сприймання музичних творів у безпосередньому звучанні, що на противагу широкому розповсюдженню аудіозаписів сприяє досягненню ефекту підсиленого емоційно-естетичного впливу на слухачів. Концертно-освітня діяльність розглядається в дослідженні також як чинник протидії впливу беззмістовних творів поп-мистецтва, негативні наслідки побутування якого серед дітей та юнацтва відмічає прогресивна музично-педагогічна громадськість всього світу.

2. Концертно-освітня діяльність визначається як продуктивна діяльність, що здійснюється в процесі художньої співтворчості між лектором-виконавцем і слухачами, що виступають суб'єктами цієї діяльності. Виявлені в процесі дослідження функції концертно-освітньої діяльності: інформаційно-розвиваюча, гедоністично-релаксаційна, організаційно-дозвіллева, – передбачають охоплення різних аспектів естетичного виховання школярів, серед яких провідними виступають такі, як збагачення художнього світогляду, активізація музичних переживань і вражень, вироблення ціннісних мистецьких установок, розвиток естетичних ідеалів і смаків, змістовне наповнення дозвілля і забезпечення психологічної розрядки школярів в процесі мистецького сприймання.

3. Визначено форми концертно-освітньої діяльності: – за характером взаємодії суб'єктів художньо-творчого процесу (концерти-лекції, концерти-

бесіди, концерти-дискусії); – за кількістю учасників концертного дійства (моно-концерт, концерт-діалог, сумісний концерт з учнями); – за тематичною спрямованістю (концерт-казка, концерт-біографія, концерт-загадка, тощо); – за специфікою сценічного оформлення (концерт-вистава, концерт-експозиція, музично-поетична композиція).

4. Підготовка до концертно-освітньої діяльності є важливим напрямком професійного становлення майбутніх вчителів музики. Готовність до концертно-освітньої діяльності визначається в дослідженні як системне інтегративне утворення особистості, що характеризує усвідомлення нею особистісної та суспільної значущості музично-просвітницької роботи серед учнівської молоді.

5. Дослідження стану готовності студентів-випускників музично-педагогічних факультетів до концертно-освітньої діяльності проводилось на основі таких критеріїв: ступінь сформованості позитивного ставлення до концертно-освітньої діяльності; міра здатності до вибору високохудожнього і педагогічно доцільного репертуару для слухання; міра здатності до виразної інтерпретації музичних творів в процесі прилюдної діяльності; ступінь сформованості вміння методичної адаптації словесних пояснень щодо музичних творів; ступінь сформованості вміння створювати та підтримувати творчий діалог зі слухачами в процесі сценічної діяльності.

6. Серед характерних вад і прорахунків підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності в результаті діагностичного експерименту було визначено такі, як: – слабка зацікавленість студентів концертно-освітньою діяльністю, недостатнє усвідомлення її соціальної ролі, а також особистісного значення для творчого саморозвитку; – відсутність вміння цілісної музично-педагогічної оцінки репертуару для роботи зі школярами; – обмеженість самостійних підходів до створення виконавської інтерпретації музики; – недостатній розвиток вміння методичної адаптації результатів музикознавчого аналізу; – низький розвиток артистично-комунікативних умінь; – значні ускладнення у процесі прилюдних виступів, невміння подолати страх, досягти

емоційної стійкості у виконанні концертної програми; – обмежена здатність до об'єктивної самооцінки результатів концертно-освітньої діяльності.

7. Визначення стану готовності майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва дозволило намітити комплекс завдань, що потребують свого розгляду в ході дослідницької роботи, а саме: виявлення методів активізації позитивного ставлення майбутніх учителів до концертно-освітньої діяльності; визначення шляхів зацікавлення студентів просвітницьким репертуаром; з'ясування підходів до розвитку виконавсько-творчої самостійності студентів, посилення спрямованості процесу викладання музично-фахових дисциплін на формування у студентів умінь виразної інтерпретації музичних образів в доступній і цікавій для учнів різного віку формі; вивчення можливостей розвитку у студентів артистизму, здатності до творчого самовираження в умовах сценічної діяльності; віднайдення активних форм оволодіння студентами прийомами художньо-творчого спілкування з учнями, а також обґрунтування педагогічних засобів для формування у майбутніх музикантів-просвітителів умінь самоаналізу й самооцінки педагогічної діяльності.

Матеріали першого розділу висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Жигінас Т.В. Теоретико-методичні питання музичного просвітництва в роботах провідних діячів художньої культури //Наука і сучасність: Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – Том 60. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007 – С. 33 – 41.

2. Жигінас Т.В. Концертно-освітня діяльність як об'єкт педагогічної проблематики. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 32 (За загальною редакцією академіка АПН України Євтуха М.Б.) – К.: Вид-во. Центр КНЛУ, 2007. – С. 115 – 118.

3. Жигінас Т.В. Концертно-освітня діяльність у творчості видатних митців. Наукові записки. Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова /Упор. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. – К.: Вид-во. НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – Випуск LXIV (64). – С.59 – 66.

## РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КОНЦЕРТНО-ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЕРЕД ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА.

2.1. Домінуючі позиції та змістовно-структурна модель підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності.

*2.1.1. Домінуючі позиції підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності.*

Для вирішення проблеми підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності необхідно звернутись до виявлення і обґрунтування принципових підходів до означеної підготовки, які в нашому дослідженні мають виконувати роль проєктувальних орієнтирів розбудови оптимального змісту, структурних складових і конструювання етапів означеної підготовки. Сучасна педагогічна наука володіє даними, згідно яких відомості щодо основних, принципових положень педагогічних явищ складають фундамент їх цілеспрямованого розвитку, пошуку закономірностей управління педагогічними процесами. Зокрема, М.Бершадський зазначає, що "...без знання загальних принципів проєктування навчального процесу, спрямованого на досягнення діагностично поставлених цілей, ми виявимося зовсім безпомічними при спробах обґрунтувати оптимальність будь-якого із запропонованих варіантів [15, с.7]".

Розглянемо послідовно провідні підходи до побудови навчального процесу, який спрямовано на підготовку майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності.

1. *Забезпечення суб'єкт-об'єктної ролі студентів в процесі навчання.* Підготовка до концертно-освітньої діяльності має орієнтуватись на те, щоб, з одного боку, студент систематично здобував знання, розширював власний світогляд, удосконалювався в галузі мистецтва і методики його викладання, з іншого – необхідно дбати про забезпечення таких умов навчання, де майбутні

учителі музики мали б змогу практично застосовувати набуте, не тільки “споживати”, а й “віддавати”.

Сучасний стан еволюції науково-педагогічного мислення дає підстави для твердження про те, що навчальний процес має забезпечити учню роль не тільки об'єкта навчання і виховання, а і, насамперед, перетворити його в суб'єкта цих процесів, надати йому можливість розвиватись шляхом самореалізації. Успіхи в навчанні мають залежати не тільки від здатності сприймати і перетворювати набуте, а й від того, наскільки учень спроможний самостійно, в залежності від власного самовідчуття керувати процесом навчання, – висунути мету, знаходити способи її вирішення і т.п. Роль підлеглого, що сумлінно виконує розпорядження вчителя має змінитись на роль ініціативної особистості, що прагне до знань, до власного розвитку.

В контексті нашого дослідження теза про забезпечення суб'єкт-об'єктної ролі студентів в процесі їх підготовки до концертно-освітньої діяльності означає, що орієнтація майбутніх учителів на набуття відповідних знань і умінь, на творчий саморозвиток в музичному і методичному аспектах водночас передбачає і спрямування навчання таким чином, щоб студенти залучались до реалізації набутого, щоб, приймаючи інформацію, вони усвідомлювали важелі її перетворення і трансляції, мали можливість її практично застосувати. Необхідність дотримання розглянутого вище положення мотивується потребами досягнення оптимального рівня лекторсько-виконавської діяльності, специфіка якої зумовлена необхідністю донести до юних слухачів знане і пережите в мистецтві, причому в доступній для них формі, у вигляді, що відповідає можливостям музичного сприймання учнів певного віку.

Отже, орієнтація навчального процесу на набуття і віддачу необхідних знань, на розвиток і реалізацію концертно-освітніх умінь студентів виступають як необхідні взаємопов'язані і взаємозалежні ознаки підготовки в досліджуваному напрямку, досягнення її ефективності.

В загальній сукупності домінуючих позицій щодо підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності провідного значення набуває також вимога



систематичного застосування мистецько-методичної проблематизації, як засобу спонукання майбутніх учителів музики до самостійного художнього і методичного мислення. Сутність його полягає у наданні студентам можливості і залученні їх до самостійного вибору мистецьких об'єктів, придатних до просвітницької роботи, аналізу і оцінюванні їх художньо-виховного потенціалу. Майбутні лектори-виконавці мають вміти із надзвичайно широкого розмаїття музичних творів вибрати оптимальні, саме ті, які в даних обставинах “спрацюють” найкращим чином, які допоможуть виконавцеві концертно-освітньої програми реалізувати художньо-виховну мету. Відомо, що той самий твір, в різних умовах застосування, може виконувати різну функцію. Більше того, застосування того самого музичного твору за різних обставин може справляти різну дію – позитивного чи негативного характеру. Отже, розвиток умінь музично-пошукової діяльності у майбутніх фахівців набуває самого серйозного значення.

Пошук необхідного художньо-педагогічного репертуару опосередковується аналітичними діями. Вибираючи той чи інший репертуар, виконавець концертної програми не може не замислюватись над тим, чи відповідають дібрані для виконання твори необхідним художнім критеріям, чи містять вони високий зміст, чи є досконалою їх форма тощо. Висока художня якість музичних творів – запорука успіху концертного виступу. Педагогічна доцільність вибраних творів також потребує серйозної уваги. Отже, необхідність аналітичного осмислення музичного репертуару потребує проблемного опосередкування, спирається на дії проблемного характеру .

Поряд із вибором, аналізом музичного матеріалу, в діяльності лектора-виконавця завжди присутні оцінювальні підходи. Вибрати, проаналізувати, оцінити музичний репертуар з точки зору його педагогічної доцільності, виразності, художності – необхідні дії фахівця в галузі концертного просвітництва. Оцінювання, як і вибір, як і аналіз музичного матеріалу, також супроводжується завданнями проблемного характеру. Формування здатності студентів до аргументованого вибору концертно-просвітницького репертуару,

його класифікації, визначення художньо-педагогічних орієнтирів тлумачення, потребує впровадження таких засобів навчання, які б відповідали проблемним підходам. Отже, застосування мистецько-методичної проблематизації визнається в дослідженні як важливий, принципово значущий підхід, що зумовлює позитивну динаміку підготовки студентів до концертно-просвітницької діяльності.

3. Результативним засобом підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності студентів має стати широке застосування варіативних підходів, яке виступає основним способом вираження творчого підходу до опрацювання навчального матеріалу, до створення виконавської, педагогічної та сценічно-концертної інтерпретації музичних творів. Варіативність як засіб навчання передбачає створення умов для усвідомлення студентами можливості по-різному, але в межах хорошого смаку, інтерпретувати музичний матеріал, а також розвиток здатності майбутніх учителів музики до варіантного тлумачення і піднесення музичного матеріалу в процесі виконання концертно-освітньої програми.

Варіативність – один із провідних засобів художньої творчості. При створенні нового, митець апробує різні способи, різні підходи до вирішення творчої задачі, оцінюючи досконалість цього рішення і вибираючи найкращий варіант. В процесі навчання на музичних відділеннях педагогічних навчальних закладів, композиторська творчість студентів в силу суб'єктивних і об'єктивних причин є обмеженою, набуває підпорядкованого значення. Натомість, більшу роль починають відігравати окремі елементи творчої діяльності, до яких відноситься і варіативна проробка музичного матеріалу.

Варіативність застосовується в процесі створення виконавської інтерпретації музичних творів. Студенти ознайомлюються з різними трактовками того самого твору і в процесі створення власної інтерпретації, остаточного, кінцевого її варіанту, випробовують різні способи, різні можливості тлумачення образного змісту виконуваного твору. Саме тут, в інтерпретації музики застосування варіативного підходу є найпоширенішим.

Водночас педагогічний характер виконавської діяльності спричиняє необхідність застосування варіативних підходів і у методичному адаптуванні змісту концертно-освітньої програми до можливостей сприйняття слухачів різних вікових груп.

Варіативність має місце також не тільки у підготовці концертно-освітньої програми, а і в процесі безпосереднього її виконання. Різні обставини сценічного піднесення програми, непередбачувані умови її виконання спричиняють необхідність певного, знову-таки в межах хорошого естетичного смаку і педагогічної доцільності, варіювання попередньо відпрацьованої інтерпретації музики і корекції словесних пояснень.

Таким чином, широта застосування варіативності як засобу творчого розвитку студентів, як важливого аспекту опрацювання навчального матеріалу, його музично-виконавської і словесної інтерпретації, а також забезпечення педагогічної результативності концертно-освітніх дій в процесі прилюдного виконання дає підстави для тлумачення застосування варіативності в дослідженні як однієї з домінантних позицій підготовки майбутніх учителів музики до означеної діяльності.

4. Найповніше самореалізація студентів відбувається за умови *індивідуалізації* їх навчально-пізнавальної і практичної художньо-виховної діяльності: збереження своєрідності музично-естетичних уподобань кожного студента, урахування провідного профілю їх виконавської підготовки та опори на переваги психофізіологічних особливостей (характеру мовлення, манери поведінки, стилю спілкування з іншими і т. ін.)

Проблема індивідуального підходу до навчання учнів знайшла широке висвітлення в науковій літературі. Спираючись на віднайдені, вже обґрунтовані позиції, ми пропонуємо розширити поняття індивідуалізації не лише як засобу врахування навчальних можливостей учня, а і як засобу збереження індивідуальних характеристик кожного студента “на виході”, в результаті концертно-освітньої підготовки. Не нівелювання, а акцентуація і розвиток естетичних ідеалів і художнього смаку студента, всіляке сприяння виробленню

індивідуального стилю спілкування зі слухацькою аудиторією, індивідуального методичного “бачення” матеріалу і т.п.

Забезпечення індивідуалізованого підходу розкриває творчі можливості студента. Прагнення особистісного, оригінального, нестандартного вирішення музично-просвітницького задуму спонукає студента до самовираження, до пошуку нестандартних підходів здійснення художньо-виховної роботи зі школярами. Викладач має опікуватись збереженням того позитивно-характерного, що притаманне студенту, підтримувати його індивідуальне розуміння і висвітлення музичного матеріалу, його прагнення почути в музиці те, що торкається індивідуальних параметрів світовідчуття, те, чого інші, можливо, могли і не помітити.

Індивідуалізація підготовки виявляється у таких формах роботи, як вибір концертно-просвітницького матеріалу, його komponування для музичної програми. Великого значення набуває індивідуалізація також при спонуканні студента до створення музично-виконавської трактовки художніх образів. Словесна інтерпретація музики також містить неабиякі можливості до вираження індивідуальних підходів. Щодо методичної адаптації матеріалу концертно-освітньої програми слід зауважити, що тут, завдяки можливостям широкого творчо-варіантного підходу, індивідуалізація відіграє особливу роль. Відчуття специфіки дитячого світосприймання, пропущене крізь призму власного усвідомлення змісту музичних образів, розчищає дорогу в розробці таких словесних пояснень і спрямовані на потреби естетичного розвитку дітей такої музичної трактовки, які поза індивідуалізованими підходами взагалі, об’єктивно не могли би відбутися.

Таким чином, індивідуалізація підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності виступає принциповою, домінантною позицією, що зумовлює вибір оптимальних методів роботи з майбутніми учителями музики.

5. Ефективність формування сценічно-артистичних умінь студентів можна значно підвищити шляхом *цілеспрямованого застосування тренінгу*

*комунікативного характеру* в навчально-лабораторних і реальних умовах практичної діяльності.

Специфіка прилюдної діяльності, в умовах якої має відбуватись концертно-освітня робота, об'єктивно вимагає від виконавця розвинутих автоматизованих умінь. Зустрічаючись зі слухацькою аудиторією, виконавець концертної програми піклується насамперед про донесення її змісту, про вираження основного задуму, про забезпечення художньої виразності просвітницьких дій. При цьому особливості сценічної поведінки – манера рухатись, жестикуляція, міміка тощо – неначе відходять на інший план. Виконавець не має змоги звертати увагу на окремі деталі зовнішнього характеру, зосереджуючись на основних, пріоритетних завданнях. Тим часом саме від окремих деталей сценічної поведінки часто залежить успіх чи провал концертно-освітньої програми, оскільки юні слухачі дуже чутливі до “дрібниць”: одягу ведучого, зачіски, особливостей мовлення, способу поводження за інструментом тощо.

Для того, щоб уникнути прикрих помилок в умовах прилюдного виступу, який потребує мобілізації сил на основному, необхідно студентів готувати спеціально і заздалегідь не тільки до змістовного, а і до зовнішньо привабливого піднесення художнього матеріалу.

Ми вважаємо що сценічно-артистичні дії зовнішнього характеру мають носити автоматизований характер. Виконавець в процесі прилюдного виступу не має змоги задумуватись над тим, як він рухається, як виглядає перед аудиторією, його зовнішня поведінка на сцені значною мірою повинна бути автоматизованою, неусвідомлюваною. Як цього досягти? Ми віддаємо перевагу систематичному і цілеспрямованому тренінгу, який, на наш погляд, сприятиме набуттю студентами автоматизованих дій.

Тренінгові форми з давніх давен знайшли визнання в системі музичного і інших різновидах мистецького навчання. Набутий музичною і театральною педагогікою досвід свідчить про доцільність тренінгу. Приймаючи до уваги цей досвід, а також спираючись на досягнення сучасної психології, ми висуваємо положення, згідно якого впровадження у навчальний процес тренінгових форм

сценічно-артистичного розвитку студентів визнається однією з домінантних позицій підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності.

### *2.1.2. Змістовно-структурна модель підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності.*

В сучасних умовах розвитку педагогічних наук все більшої ваги набуває метод моделювання. Моделювання ми вважали потужним засобом методичних віднайдень в досліджуваній проблемі. Під моделлю підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності для учнівської аудиторії ми розуміли представлену у смислах і здатну до практичної реалізації узгоджену численність взаємопов'язаних компонентів, які утворюють цілісну єдність, підпорядковану меті навчально-виховного процесу.

Модель підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності складають такі компоненти, як: мотиваційно-спонукальний, гностично-орієнтовний, операційно-технологічний, комунікативно-артистичний та контрольно-корективний. Розкриємо їх послідовно.

*Мотиваційно-спонукальний компонент.* Вирішити проблему підготовки до концертно-освітньої діяльності можна лише з врахуванням розвитку мотиваційної сфери студентів, яка зумовлює процес становлення і розвитку їх професійних і особистісних якостей, плідність творчих устремлінь, виступає основою їх професійного і життєвого самовизначення. Якщо не забезпечити потрібної мотивації до концертно-освітньої діяльності, неможливо досягти потрібного ефекту за визначений час.

Мета мотиваційно-спонукального компоненту полягає у віднайденні стимулів заохочення студентів до концертно-освітньої діяльності, виробленні у них позитивного ставлення до цієї частини їх професійної підготовки. Формування мотивів діяльності має велике значення, виступаючи джерелом

активного засвоєння студентами умінь і навичок художньо-практичної роботи з учнями, професійних знань.

Мотиваційно-спонукальний компонент в нашому дослідженні виступає як психологічна база підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності. Саме мотиваційно-спонукальний компонент відіграє роль системоутворюючого фактора в компонентній структурі підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності.

Мотивація в вітчизняній психології і педагогіці розкривається як система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності, або поведінки людини, підкреслюється необхідність аналізу тієї сукупності мотивів, якими вона зумовлюється [140]. Визначається, що одна і та сама діяльність може здійснюватись з різних мотивів, що зовні однакові дії можуть реалізовуватись завдяки різним мотивам [37].

В зарубіжній психології поняття мотивації трактується не лише як спонукальна сила, а й як регулятивний засіб з контролюючими і оцінними функціями (Л.Блюм, Э. Стоунс). Важливого значення для музичної педагогіки набувають дослідження Д.Узнадзе, В.М'ясищева, О.Леонтьєва, де підкреслюється, що мотивація діяльності є важливим чинником розвитку особистості, активізацією її діяльності. Мотив діє переважно як суб'єктивний фактор, отже важливо знайти засоби переходу зовнішніх спонук у внутрішні стимули діяльності особистості (С.Рубінштейн).

Всі зміни в мотиваційній сфері є змінами особистості в цілому, оскільки відбиваються на змісті її спрямованості, торкаються власне програми її життєдіяльності [47].

Основою мотивів діяльності людини є різноманітні потреби – суб'єктивне спонукання до виявлення тієї чи іншої форми відображення (пам'ять, емоції, відчуття, мислення, сприймання, почуття, воля). З формами відображення пов'язано відношення, під якими розуміють інтегральну систему вибіркового свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної

дійсності [112]. Важливе місце в системі мотивації займає інтерес – емоційно-забарвлене ставлення до навколишнього.

Одним із важливих аспектів вчення про мотивацію виступає ідея її цілісності. А звідси виникає інтерес до власне структури мотиваційної сфери особистості. Цілісність “мотиваційного ядра”, що спонукає студентів до концертно-освітньої діяльності, в нашому дослідженні забезпечується взаємодією таких мотивів, як усвідомлення студентами соціальної значущості концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва в період розбудови національної культури; соціальна затребуваність знань, умінь і навичок, сформованих в процесі підготовки до концертно-освітньої діяльності досягнення життєвого успіху на основі професійної компетентності, музично-мистецького удосконалення.

Мотив усвідомлення соціальної значущості концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. Соціальна спрямованість підготовки вчителя музики – одна з проблем, важливість якої важко перебільшити. Вирішення її пов’язано з завданням художньо-виховного впливу мистецтва. Музикант-просвітитель – це не лише людина, що передає учням необхідний обсяг знань. Це, насамперед, цікава особистість з широким світоглядом, з умінням бачити глобальні загальнолюдські цінності професійної діяльності, підноситись над звичайними педагогічними турботами, узгоджувати повсякденні проблеми з завданнями підвищення духовності нації.

Сучасна вітчизняна педагогіка має в своєму розпорядженні змістовні дослідження на теми соціального спрямування мотиваційної сфери майбутнього вчителя, його духовного зростання (І.Зязюн, О.Олексюк). Змістовний бік соціального виховання вбачається передусім в актуалізації національної ідеї, в орієнтації навчально-виховного процесу на гуманістичні цілі, на формування у студентів загальнолюдських ціннісних орієнтирів.

Ідея розбудови національної культури, втілення гуманістичних засад в процес музичного виховання школярів стали змістовною основою і наших віднайдень в досліджуваному напрямку. Разом з тим в процесі роботи ми



зіткнулись з серйозними труднощами, пов'язаними з обмеженим розвитком духовної культури студентів, перебільшеним прагматизмом у побудові перспектив професійної діяльності. Більшість студентів зорієнтована на досягнення близьких цілей навчально-академічного плану, мають “заземлені” уявлення про пріоритети професії, завдання соціально-духовного порядку лишають їх байдужими.

Причину суто прагматичного ставлення до навчання, відмежування від загальнолюдських і національних орієнтирів професійного розвитку ми вбачаємо не тільки в ускладнених умовах сьогоденного життя студентської молоді, а і у відсутності необхідного спрямування фахових занять, широкого погляду на проблеми музичного виховання, на соціальне призначення мистецької діяльності. В зв'язку з цим дослідницькі зусилля було спрямовано на віднайдення тих засобів, які б сприяли узгодженню перспектив музично-фахового і соціального розвитку студентів, подоланню протиріччя між прагматичним і духовним спрямуванням їх професійного становлення. Цим завданням відповідав такий характер проведення музично-фахових занять, який в наших пошуках знайшов назву “заохочувальної методики”. Сутність її полягає в розкритті перед майбутніми вчителями музики цінностей просвітництва, у формуванні їх ставлення до концертно-освітньої діяльності як до престижної діяльності, що під силу особистостям з високим рівнем розвитку і музично-виконавської, і духовної культури.

Основними аспектами заохочення студентів до концертно-освітньої діяльності виступили:

- усвідомлення студентами на рівні переконання просвітницького пафосу виконавської діяльності видатних музикантів та тієї визначної ролі, що відіграли вони в суспільстві;

- ознайомлення з прикладом просвітницької діяльності викладачів з музично-виконавських дисциплін. Прагнення наслідувати викладача особистісно “наближує” соціальні завдання концертно-освітньої діяльності, стає стимулом до опанування її специфічних умінь і навичок;

– залучення студентів до вирішення безпосередніх просвітницьких завдань як фактор спонукання до активного переживання діяльності. Не умозорове споглядання, а емоційно-діяльнісне втручання у справу стає важливою передумовою до усвідомлення соціально-духовних координат просвітництва, створює ефект особистої причетності до розвитку музичної культури суспільства;

– досягнення гедоністичного ефекту від оволодіння специфічними засобами концертного просвітництва. Поєднання слова про музику і її музична інтерпретація, виконавське і словесне тлумачення твору в їх художньо-образному поєднанні мають сприйматись студентами як оригінальний і захоплюючий різновид навчання, а перспектива творчої самореалізації в реальних умовах спілкування зі слухачами – активізувати не лише відповідальність, а і передчуття естетичної насолоди;

– оцінювання концертно-освітньої діяльності як засобу ініціативного, активного ставлення до життя, до виконання професійних функцій, критика адаптивного, пристосувальницького погляду на професійну роботу.

Мотив усвідомлення соціальної значущості концертно-освітньої діяльності стає особливо дійовим у взаємодії з мотивом соціальної затребуваності професійних умінь студентів.

Мотив соціальної затребуваності музично-виконавських і педагогічних умінь студентів. В системі музично-педагогічної освіти нерідко зустрічаються протиріччя між виконавською і педагогічною спрямованістю навчального процесу.

Виконавська орієнтація мотивується завданнями музично-фахового розвитку, необхідністю прищеплення студентам умінь інтерпретації музики, акцентуацією виконавських завдань. Зусилля викладачів спрямовано на досягнення творчих успіхів студентів з сольного співу, прищеплення умінь виразної трактовки інструментальних творів, забезпечення яскравих виступів хорових колективів тощо. Так, на питання анкети щодо змістовно-цільових пріоритетів навчання було отримано відповіді: “Вважаю, що викладання

фортепіано має бути спрямованим на розвиток художньо-образного мислення, піаністичних умінь і навичок студентів”, “Викладач з вокалу повинен дбати про правильну постановку голосу студентів, про усвідомлення студентами закономірностей вокального звукодобування, про загальномузичний розвиток”.

Прихильники суто виконавського спрямування навчально-виховного процесу вважають недоцільним педагогічну орієнтацію музично-фахової підготовки, оскільки це прерогатива дисциплін педагогічного циклу. Зміст відповідей на питання стосовно необхідності узгоджувати музичну підготовку студентів із завданнями майбутньої педагогічної діяльності фокусувався в такому ракурсі: “Проблеми педагогічного розвитку студентів мають турбувати викладачів педагогіки і методики”, “Про прищеплення педагогічних умінь і навичок у студентів слід дбати в процесі викладання педагогічних дисциплін і проведення педагогічної практики студентів”. Вони захоплено ставляться до музично-виконавських конкурсів, нерідко навчальний процес підпорядковуючи розучуванню студентами конкурсної програми. Шкільний репертуар розцінюється як непотрібний і обтяжливий додаток до основної навчальної програми. Думка про необхідність суто музичного спрямування виконавських дисциплін явно чи завуальовано побутує серед значної частини викладацького складу. В наших опитуваннях – це 67% від загальної кількості респондентів.

Поділяючи міркування про важливість виконавського розвитку майбутніх вчителів музики, вважаємо, що вузькофаховий підхід обмежує професійне становлення, не лишаючи можливостей взаємовпливового розвитку музичного і педагогічного потенціалу студентів.

21% опитуваних викладачів теж дотримуються невірної, на наш погляд, точки зору, вважаючи, що виконавська підготовка непотрібна шкільному вчителю музики. Аргументація цієї позиції зводиться переважно до таких положень: 1) Використання на уроках музики звукозапису дає змогу повністю забезпечити процес слухання музики школярами; 2) виконавські уміння потрібні вчителю лише для розучування пісенного репертуару (акомпанемент і вокальний “показ”). Як наслідок цих міркувань висловлюється думка про

обмеження виконавської підготовки студентів розучуванням матеріалів шкільної програми: “Не варто у виконавських класах працювати над великими фортепіанними творами, аріями, романсами, розширеними хоровими полотнами, оскільки вони не знаходять відбитку у шкільних програмах, а отже, не знадобляться студентам в їх майбутній практичній роботі”. Хибність першої і другої з розглянутих позицій очевидна. Її зумовлено прагненням утиснути “небажане” спрямування. Прихильники виконавського напрямку вважають за потрібне всіляко уникати вимог педагогічної підготовки студентів, натомість прихильники педагогічної орієнтації неправомірно знецінюють завдання їх виконавської підготовки.

Ми вважаємо, що при розв’язанні цього протиріччя слід виходити не з протиставлення виконавського і педагогічного аспектів музично-фахової підготовки студентів, а із з’ясування тих засобів навчання, які б сприяли об’єднанню переваг кожного з напрямів. Усвідомлення вад вузько-виконавського і вузько-педагогічного підходів має орієнтувати дослідницький пошук на віднайдення шляхів інтегрованого навчання, де музично-виконавські і педагогічні аспекти були б органічно поєднані. Цим вимогам, на наш погляд, і відповідає підготовка студентів до концертно-освітньої діяльності, яка містить перспективи досягнень і педагогічного, і музично-виконавського плану.

Спонування студентів до наполегливого оволодіння мистецтвом музичного виконання і художньо-педагогічного впливу на учнів знаходить підкріплення в організації діяльності, необхідної не лише самому студенту, а і іншим людям. Мотив соціальної затребуваності в процесі підготовки до концертно-освітньої діяльності набуває особливої дієвості. Не абстраговане прагнення до професійного самовдосконалення, а близька перспектива застосування набутих умінь в реальних умовах концертно-освітнього виступу визначає вектор мотиваційної сфери навчально-виховного процесу. Не секрет, що результати музично-виконавської підготовки студентів (і не тільки в межах вищої педагогічної, а і музичної освіти) далеко не завжди знаходять вихід в

реальну практику, оскільки виконавська публічна діяльність випускників музично-педагогічних факультетів обмежена з об'єктивних причин.

Концертно-освітня діяльність долає цей недолік підготовки, створюючи умови для музично-виконавської самореалізації студентів. Разом з тим, “живе” спілкування з учнівською аудиторією безпосередньо вимагає від студентів розвинених педагогічних умінь. Не умозорова мотивація, а реальна потреба виступає стимулом для педагогічного саморозвитку студентів. Підкреслимо, що соціальна затребуваність стає також стимулом для опосередкування педагогічної підготовки завданнями музичного порядку. Умови здійснення концертно-освітньої діяльності потребують від студентів не відмежування від музики, не абстрагованої педагогічної компетентності, а здатності застосовувати педагогічні уміння для організації музичного сприймання учнів, створення художньо-творчого діалогу з слухачами, управління увагою школярів, їх оцінною реакцією на музику.

Таким чином, мотив соціальної затребуваності стає психологічною базою для гармонійного професійного зростання майбутніх учителів у єдності музичного і педагогічного компонентів. Можливість творчої самореалізації, реального застосування професійних умінь виступає дієвою спонукою до концертно-освітньої діяльності. Залучення студентів до концертно-освітньої діяльності виступає також засобом переорієнтації інтересів студентів з суто виконавських на виконавсько-педагогічні.

Мотив досягнення життєвого успіху на основі професійної компетентності. В умовах ринкових відносин досягнення конкурентноздатності професійної підготовки виступає важливим фактором активізації навчального процесу, стимулом поглиблених занять студентів з фаху. Нинішні студенти чітко уявляють собі, що перспективу престижного працевлаштування напрямки пов'язано з їх професійною підготовленістю. Зіставлення відповідей написаних анкет та усного інтерв'ю на питання: “Де б Ви хотіли працювати після закінчення університету?”, та “Яку роль відіграє рівень Вашої професійної підготовки у працевлаштування?”, дало змогу виявити, що успішну реалізацію

життєвих планів більшість студентів ставить в залежність від рівня професійної компетентності.

В процесі аналізу змістовного наповнення перспектив професійної діяльності студентів було з'ясовано, що майбутню роботу студенти значно більше пов'язують з педагогічними аспектами, ніж з музично-виконавськими. Наведемо перелік видів професійної діяльності, яку могли б виконувати випускники, розташований в порядку вибору студентами бажаного варіанту (від вищих до нижчих показників):

1. Вчитель музики в ліцеї чи гімназії;
2. Педагог в дитячій музичній школі;
3. Музичний редактор дитячих радіо- і телепрограм;
4. Дитячий хормейстер;
5. Організатор дитячих шоу-програм;
6. Викладач в педагогічному коледжі;
7. Акомпаніатор в художніх колективах;
8. Співак професійних хорових колективів;
9. Виконавець концертних програм;
10. Вчитель музики в школі.

Звертає на себе увагу реальність оцінок студентами власних можливостей, і подекуди навіть надто критичний підхід у визначенні професійної підготовленості. Характерні відповіді: “Хотів би стати редактором дитячих програм на радіо, та не знаю, чи вистачить знань, отриманих в процесі навчання”, “Якби у нас більше вимагали, можливо б пощастило влаштуватись в ДМШ”, “Мене приваблює сценічна діяльність, але можливостей реалізувати себе в цьому плані не бачу”.

Завдання викладачів – розкрити можливості концертно-освітньої діяльності у підготовці до майбутньої професійної діяльності показати, що навчальний потенціал концертно-освітньої діяльності полягає у взаємопоєднанні компонентів педагогічного і музичного, що концертно-освітня діяльність створює можливості реалізації себе в сценічній діяльності. Студенти

мають усвідомити також, що підготовка до концертно-освітньої діяльності може стати чинником їх особистісного розвитку, а саме – формування комунікативних здібностей, артистизму, розвитку витримки і уміння зберігати творчий настрій в умовах прилюдної діяльності тощо. Всі ці якості високо поцінуються в різних видах музично-педагогічної роботи.

#### Мотив музично-мистецького самовдосконалення.

Не зважаючи на те, що в майбутньому студенти бачать себе передусім в ролі педагогів-музикантів, а не виконавців, мотив удосконалення музично-виконавських можливостей складає домінанту їх навчальних устремлінь. В процесі дослідження було визначено, що “музичний” інтерес превалює над іншими мотивами навчальної діяльності студентів. Бажання розширити музичний кругозір, удосконалити виконавську майстерність, розвинути музичні здібності, продовжити “спілкування” з музикою виявились стабільнішими на всіх етапах професійної підготовки.

Віднайдення засобів зацікавлення студентів концертно-освітньою діяльністю має враховувати цю ситуацію. Переваги в бік музичного виконавства в мотиваційній сфері студентів недоцільно нівелювати. Необхідно йти шляхом опори на сформований мотив, “змушуючи” його діяти в потрібному напрямку. Значно більшого ефекту можна досягти, якщо спрямувати переваги і уподобання студентів в річище доцільних, бажаних мотивів, а не знецінювати обрану ними діяльність. Коли в мотиваційній сфері майбутнього вчителя переважає орієнтація на музично-виконавську діяльність, не раціонально руйнувати її. Значно важливіше знаходити можливості для того, щоб задіяти “музичний інтерес” як чинник заохочення до концертно-освітньої діяльності.

Детермінантний аналіз процесу формування у студентів зацікавленого ставлення до концертно-освітньої діяльності дозволив виявити три принципових підходи:

1. Музично-виконавська діяльність серед дітей та юнацтва має розглядатись як неодмінна частина професійної підготовки до концертно-

освітньої діяльності. Студентам важливо усвідомити, що найбездоганніші з боку музикознавства і педагогіки словесні пояснення об'єктивно не в змозі підміняти музичне виконавство, що “живе” звучання є основою формування емоційного відгуку на музику у школярів. Успіх в концертно-освітній діяльності може досягти той учитель, який досконало володіє мистецтвом інтерпретації художніх образів, розвинутою виконавською технікою. Непідготовленість юних слухачів, недостатня їх обізнаність в мистецтві не тільки не знижує вимог до досконалості виконання, а навпаки, потребує особливої уваги до образного піднесення змісту музичних творів, до вільного володіння голосом чи музичним інструментом. Підготовлені слухачі в змозі відмежувати вади виконання від достоїнств музики. А недосвідчена слухацька аудиторія сприйме дефекти виконання як прорахунки власне мистецтва музики, як недоліки музичного твору. Отже, перед педагогом, що проводить концертно-освітню діяльність, стоїть велика відповідальність за підготовку виконавської частини виступу, за розвиток власних музично-виконавських умінь.

2. Важливим засобом методичної корекції вузько виконавської мотивації в річищі концертного просвітництва є також акцентуація творчо-педагогічного начала, притаманного цій діяльності. Згідно висновків Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва специфічною для людини формою активності, спрямованої на свідоме перетворення дійсності, є діяльність. На основі цих міркувань в нашому дослідженні було обґрунтовано думку про музично-фахову діяльність як активний засіб спонукання студентів до концертно-освітньої діяльності. Ми вважаємо, що можливості музично-фахового підходу до формування мотиваційної сфери майбутніх просвітителів значно посилюється при творчому спрямуванні професійної підготовки з музичних дисциплін. Отже, акцентуація творчих засад музичного навчання виступає важливою умовою зацікавлення студентів концертно-освітньою діяльністю.

Можливості творчого підходу реалізуються не лише на основі інтерпретації музичних творів у виконавській частині концертно-освітньої



діяльності. Студенти мають усвідомити також, що і інші аспекти концертно-освітньої діяльності, такі як створення педагогічно адаптованих словесних пояснень, проведення аналогій з різними видами мистецтва, вибудова композиційного плану виступу, впровадження елементів театралізації і, нарешті, сам процес діалогу зі слухачами містять значні резерви розвитку творчих здібностей.

З'ясування змісту мотивів зацікавлення студентів в концертно-освітній діяльності має йти пліч-о-пліч з виявлянням умов реалізації їх спонукальної дії. До них в дослідженні віднесено: 1) Забезпечення можливості вільного вибору студентами бажаної діяльності. Переорієнтація інтересів з вузькофахових на просвітницькі має відбуватись без утиску вже сформованих інтересів студентів. Насильне авторитарне змушення до концертно-освітньої діяльності ми вважаємо абсолютно не ефективним, воно має поступатись місцем виявленню і розкриттю перед студентами розвиваючих можливостей різних видів навчальної діяльності. Останнє слово у виборі пріоритетів лишається за студентом. 2) Застосування опосередкованого педагогічного впливу. Пряме втручання викладачів у процес орієнтації студентів виключається. Зацікавлення студентів концертно-освітньою діяльністю має здійснюватись не шляхом педагогічних вказівок, розпоряджень чи напучувань, а на основі ненав'язливих пояснень, розкриття привабливих граней просвітництва, демонстрування вдалих прикладів тощо.

Підкреслимо, що спонукання майбутніх вчителів музики до концертно-освітньої діяльності лежить на перетині соціальних, професійних і особистісних мотивів.

*Гностично-орієнтовний компонент.* Гностично-орієнтовний компонент підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності передбачає поглиблене оволодіння студентами навчальною інформацією. Зміст її складають мистецтвознавчі, психолого-педагогічні та знання з методики здійснення концертно-освітньої роботи. Реалізація гностично-орієнтовного компонента в нашому дослідженні не потребує введення додаткового спецкурсу. Виявлення

виконавсько-фахового навчання привело нас до висновку про можливість актуалізації раніше набутої студентами інформації з історико-теоретичних, психолого-педагогічних дисциплін, а також засвоєння знань з методики освітньої роботи у “згорнутому” вигляді, сфокусованому на практику розучування і виконання музичних творів, і спрямованому на потреби просвітництва. Принципи відбору змісту навчальної інформації визначаються її необхідністю і достатністю для досягнення результативності концертно-освітньої діяльності. З-поміж широкого кола знань було вибрано ті, без яких здійснення концертно-освітньої діяльності неможливе.

В нашому дослідженні вони отримали назву “основні” на відміну від “допоміжні”, які, хоч і збагачують інформативний фонд студента, не є обов’язковими, неодмінними для успішної реалізації освітницьких завдань, скоріше носять бажаний характер. В.М.Крицький, досліджуючи шляхи забезпечення студентів музично-педагогічних факультетів художньо та дидактично доцільними знаннями у процесі музично-виконавської підготовки, підкреслює, що критерії необхідності і достатності у навчальному процесі є дуже важливими, оскільки дають можливість визначити як мінімум інформації, так і обмежують її в надмірності [83]. Далі автор зазначає, що недостатність інформації унеможлиблює виконання дій в силу неповноти, разом з тим її надмірність на стадії формування уміння ускладнює цей процес, створюючи ситуацію інформативного перевантаження, в результаті чого розсіюється увага на другорядні елементи.

Реалізація гностично-орієнтовного компоненту передбачає групування знань студентів за певними блоками. Розкриємо послідовно їх зміст.

Блок мистецьких знань включає:

а) *репертуарну обізнаність студентів*. Майбутні музиканти-просвітителі мають володіти широким діапазоном фактичних знань музичних творів. Особлива увага має звертатись на ті з них, які можуть бути використані в концертно-освітній діяльності.

Знання музики – основа формування музичного світогляду. Г.Нейгауз говорив про те, що студент, який знає всі сонати Бетховена, значно краще грає одну з них, ніж той, який знає всього п'ять сонат. Для майбутнього музиканта-просвітителя обізнаність в музичному репертуарі виступає фундаментом творчого підходу до складання концертних програм. Репертуарний тезаурус студентів мають складати різні за жанрами і стилями твори. Частина з них опановується у вигляді ознайомлення і ескізного вивчення. Разом з тим кожен студент має знати певну кількість творів (в залежності від індивідуальних здібностей, але не менше десяти), які шляхом постійного повторення слід підтримувати в мобільній виконавській формі. Репертуар студентів має складатись переважно з невеликих за обсягом творів, що зумовлено особливостями концертно-освітньої діяльності. У виконавському фонді кожного студента також повинні бути фрагменти з великих полотен, перекладення оперної, симфонічної музики тощо. Вимоги до досконалості інтерпретації всіх складових репертуару незалежно від того, закінчений твір чи його фрагмент, бажано підтримувати на високому рівні. Важливого значення в репертуарі музиканта-просвітителя набувають популярні зразки класичної музики, її “перлини”.

б) *знання з історії і теорії музики.* Цей аспект мистецького блоку передбачає засвоєння студентами відомостей про соціальну зумовленість розвитку художньої культури, природу мистецтва, його функції; про жанрово-стильові закономірності художньої творчості, її різновиди; про засоби музичної виразності в їх функціональній залежності від змісту музичних образів; про виконавські засоби виразності, їх роль у створенні музичної інтерпретації; про різновиди і виразні можливості музичного інструментарію; про історичну епоху, життя і творчість композитора, цікаві біографічні факти. Це – основні знання, необхідні і достатні для проведення концертно-освітньої діяльності. Дійсно, здатність студентів визначити стильову належність твору, з'ясувати особливості його жанрової побудови, розуміння структури музичних образів, усвідомлення виразного значення його конструктивних деталей складають

основу словесної інтерпретації концертно-освітньої програми. Студенти мають добре уявляти собі основні ознаки часу, в який було написано твір, особливості життя композитора, його творчі наміри, бо без цього характеристика твору ризикує перетворитись на суб'єктивні домисли. Цікаві факти, наведені в словесній частині просвітницької програми, активізують сприймання слухачів, протидіють втомі. Мистецький тезаурус студентів в процесі підготовки до концертно-освітньої діяльності має збагатитись знаннями з виконавського мистецтва, які закладають підвалини самостійно-творчого підходу до створення виразної інтерпретації музики; знання про можливості людського голосу та різних музичних інструментів дають можливість студентам в майбутньому розроблювати цікаві теми концертних виступів.

Знання з історії і теорії музики студенти отримують у відповідних теоретичних курсах. Виконавська підготовка має власні завдання. Коли викладач дублює те, що студент повинен був засвоїти в процесі вивчення курсу історико-теоретичних дисциплін, він свідомо чи підсвідомо гальмує досягнення власної мети. Не варто переказувати вже набуте студентом. Важливо спонукати студента до актуалізації засвоєних раніше з курсів історії та теорії музики знань. Взаємодія педагога і студента має переслідувати мету відновлення в пам'яті історико-теоретичних відомостей і застосування їх у прикладному ракурсі, відповідно до завдань вивчення конкретного твору. Не абстраговані умовиводи, а практична спрямованість музично-історичних і теоретичних міркувань має стати основою “згортання” інформації і фокусування її в напрямку просвітницьких завдань [82]. З великого обсягу музичних знань необхідно вибрати ті, які, з одного боку, допоможуть студентам увійти в коло художніх образів розучуваного репертуару, з іншого – уможливллять продуктивність процесу складання словесних пояснень щодо музики, адресованих учнівській аудиторії.

Блок психолого-педагогічних знань передбачає:

а) наявність у студентів відомостей про особливості музичного сприймання школярів та засоби керування цим процесом. При визначенні

змістовного наповнення цього блоку знань у майбутніх музикантів-просвітителів ми керувались результатами досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених, присвячених вивченню закономірностей музичного сприймання школярів (О.Костюк, Г.Лебедева, О.Ростовський, О.Рудницька). На підставі аналізу наукових досягнень і їх модифікації стосовно завдань концертно-освітньої діяльності було з'ясовано зміст необхідних і достатніх знань студентів. Зауважимо, що визначене коло знань мало носити узагальнюючий, “згорнутий” характер, оскільки набуття необхідних відомостей відбувалось в контексті музично-виконавських дисциплін і не передбачало введення спеціального курсу. До необхідного мінімуму було віднесено знання: – про необхідність формування попередньої готовності учнів до сприйняття музичної інформації (досягнення відповідної настроєності учнів на слухання музики, опора на їх життєвий і художній досвід, врахування вікових можливостей сприймання і естетичних потреб слухачів тощо); – про засоби активізації музичного сприймання учнів на основі забезпечення єдності емоційного і раціонально-усвідомлюваного начала в музичному сприйманні слухачів, застосування взаємодії мистецтв, створення словесних пояснень, відповідних образному змісту творів концертної програми, опора на опосередкований вплив і уникання всілякого роду нав'язувань щодо інтерпретації музичного змісту, використання повторюваності музичних вражень тощо; – про специфічні можливості запобігання втомлюваності і шляхи збереження стійкої уваги слухачів в процесі сприйняття концертної програми (визначення необхідної структури концертної програми, оперування різними за емоційною наповненістю і обсягом музичними творами і фрагментами, опора на унаочнення, застосування музичного діалогу зі слухачами тощо).

б) усвідомлення понять про сутність музичного інтересу, естетичних потреб і смаків особистості та шляхи їх корекції і розвитку, сформовані в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, мають знаходити чітку орієнтацію на потреби майбутньої діяльності студентів, трансформуватись в

річище вирішення просвітницьких завдань. Музичний інтерес як психологічна категорія набуває конкретного звучання в процесі засвоєння студентами музичних дисциплін. Вибір і вивчення музичних творів, створення їх виконавської інтерпретації опосередковується уявленнями студентів про застосування цих творів в музично-виховній роботі. Питання педагогічної доцільності вибору певного концертного репертуару узгоджується з проблемою музичних інтересів слухачької аудиторії певного віку. З курсу психології студенти засвоюють, що музичний інтерес являє собою вибіркочу спрямованість особистості на пізнання мистецтва під впливом його емоційної привабливості. В процесі оволодіння виконавськими дисциплінами це абстраговане поняття узгоджується з практичними уявленнями про можливість художньо-педагогічного впливу конкретного музичного твору, про особливості активізації естетичного ставлення школярів до музики в процесі слухання певного музичного твору.

Важливого значення в процесі підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності набувають знання про особливості цілеспрямованого формування музичних інтересів школярів. З-поміж широкого комплексу умов активізації інтересу учнів до музичного мистецтва студенти мають орієнтуватись на ті з них, що мають безпосереднє значення для виконавсько-просвітницької практики. До них відносяться: – дотримання міри доступності музичного матеріалу і словесних пояснень при складанні програми виступу. Студенти мають усвідомити, що незрозумілий зміст репертуару, важкий для осягнення учнями певного віку навіть при високому рівні художньо-образних узагальнень, не викличе у слухачів позитивної естетичної реакції. Отже, при виборі виконавського репертуару слід враховувати можливість його використання в концертно-просвітницькій роботі з огляду на критерії доступності. Словесні пояснення теж не повинні бути затеоретизованими, громіздкими, містити незрозумілі слухачам пояснення; – досягнення яскравої емоційності виконання. Важливо, щоб студенти орієнтувались на виявлення власного ставлення до виконуваного в процесі інтерпретації, а не лише на

об'єктивні параметри змісту музичних образів. Тільки гаряче почуття виконавця може викликати відповідний емоційний відгук у слухачів, індиферентне ставлення педагога до музики лишає аудиторію байдужою; – забезпечення образності словесних пояснень. Майбутні вчителі музики повинні бути переконані в тому, що слово про музику виконає свою педагогічну роль, якщо буде сповнене не лише логіки і змістовності, а і неодмінно виразності, яскравості, влучності, образності. Сухі пояснення неадекватні музичному мистецтву, зміст якого складають переважно емоції. Якщо лектор-виконавець говорить про музику буденно, не заходить яскравих словесних барв для вираження безлічі почуттів і їх нюансів, продовжуваних музикою, учні навряд чи зацікавляться музикою; – відсутність готових оцінок музичних творів концертної програми. Сприймання і оцінювання естетичних явищ не терпить прямого втручання ззовні. Педагог має дбати про безпосередність, невимушеність, щирість реакції учнів на музику. Отже, не нав'язування власних думок і міркувань щодо художньої якості виконуваних творів, а опосередковане створення оцінних орієнтирів для естетичного ставлення слухачів до музики – запорука успіху концертно-освітньої роботи; – піклування про гедоністичний ефект концертно-освітньої програми. Ця умова впливає із самої суті просвітництва засобами концертного виконавства. “Живе” спілкування з музикою створює об'єктивні можливості для одержання слухачами естетичної насолоди. Студенти мають пам'ятати, що головна педагогічна мета концертного виступу – реалізація гедоністичної функції музичного мистецтва. Саме цій меті підпорядковуються всі інші завдання: розширення естетичного кругозору учнів, ознайомлення з творчістю композиторів, надання відомостей про художні напрями і стилі тощо. Розвиток музичних інтересів особистості поза гедоністичним сприйманням музики неможливий, тому надзвичайно важливо, щоб студенти прагнули до досягнення досконалості, довершеності у підготовці цих складових концертно-освітнього виступу (виконавської частини, словесних пояснень, театральних ефектів тощо).

Підкреслимо, що вибір, обсяг і систематизація блоку психолого-педагогічних знань студентів опосередковується в дослідженні і музично-виховними завданнями, і можливостями “вплетення” в контекст музичних дисциплін. Характер набуття психолого-педагогічних знань студентами в процесі оволодіння виконавськими дисциплінами зумовлює застосування відповідних методичних підходів і форм роботи. Найдійовішими з них визначено поточні словесні пояснення і обговорення, а також спостереження практики з наступним її аналізом відповідно до визначених умов.

Блок знань з методики здійснення концертно-освітньої роботи підпорядковано меті вивчення і аналізу провідних ознак освітньої діяльності видатних музикантів-педагогів, діячів культури, композиторів. В процесі самостійного читання і наступного обговорення в класі студенти мають звернути увагу на кардинальні проблеми, що забезпечують ефективність концертно-освітньої діяльності. До таких відносяться: а) визнання соціальної ролі просвітництва в діяльності видатних діячів музичної культури;

Блок знань з методики здійснення концертно-освітньої діяльності має бути збагачений інформацією про ставлення видатних діячів культури до музично-просвітницької діяльності. Історія вітчизняного музичного просвітництва сповнена іменами видатних композиторів, широко знаних у світі виконавців та діячів культури. В їх діяльності рельєфно просліджується прагнення зробити музичне мистецтво надбанням найширших мас, створити “музично-культурні вогнища, які б зосередили свої сили на піднесення культури рідного краю [8, с. 185]”. Важливо, щоб студенти були ознайомлені з поглядами видатних просвітителів на суспільну роль мистецтва, знали про те, що плідність музичних композиторських досягнень значною мірою забезпечувалась активно-громадським ставленням до національної ідеї, до пропаганди українського мистецтва, до відтворення народної культури. Музично-пропагандистська діяльність М.Лисенка, М.Леонтовича, С.Людкевича, С.Крушельницької, О.Кошиця і багатьох інших має



усвідомлюватись студентами через призму їх суспільної значущості і громадянського пафосу.

б) використання опорних методичних підходів для активізації процесу слухання музики школярами;

В процесі підготовки до концертно-освітньої діяльності студенти мають засвоїти провідні узагальнені прийоми спонукання учнів до слухання музики, підтримання уваги, уникнення втомлюваності. Просвітницька діяльність видатних педагогів і діячів культури містить величезні можливості в цьому плані. В методичному фонді провідних діячів культури існує безліч блискучих знахідок управління слухацькою увагою дітей та юнацтва, сповнених як узагальненого, так і конкретного змісту. Широка палітра найрізноманітніших методичних підходів уможливорює застосування активних методів пізнання в роботі зі студентами. Порівняння, проблемний аналіз, вибір кращого варіанту з можливих стають фундаментом зацікавленого пізнання студентами провідних засад організації процесу слухання музики в учнівському середовищі. Упорядкування навчального матеріалу з позицій не тільки його об'єктивної методичної значущості, а і можливостей проблематизації дозволило визначити комплекс питань, опрацювання яких сприяє засвоєнню студентами досвіду просвітницької роботи. До них, зокрема, було віднесено такі, як формування у школярів установки на слухання певного твору, застосування різних форм аналізу, використання різних видів мистецтва, застосування театральних ефектів і т.п. Неоднозначність вирішення цих питань в діяльності музикантів-просвітителів дає підстави для активного обговорення, кристалізації власної думки студентів.

в) змістовне наповнення концертно-освітніх програм та особливості їх класифікації при циклічному застосуванні. Студенти повинні ознайомитись із змістовно-методичними підходами до складання концертно-освітнього репертуару. Їм має бути відомо, що видатні діячі просвітництва важливого значення надавали відбору матеріалу, що складає зміст концертних програм. Принципові витоки ставлення до вибору музики, що має прозвучати в концерті,

у всіх музикантів-педагогів співпадають. Разом з тим, у кожного з них є власні методико-тактичні підходи до складання концертних програм. При виборі музичних творів всі музиканти-просвітителі надають великого значення їх художній довершеності, образності, досягненню виразного виконання. Всі виявляються одностайними, коли йдеться про високе мистецтво, про класичну музику. А, скажімо, питання про доцільність залучення “легкого” жанру до концертно-освітньої діяльності не має такої одностайності. Різними міркуваннями керувались видатні музиканти-педагоги також щодо вибору певної послідовності виконання концертно-освітніх програм, особливо при циклічному їх поєднанні. Зокрема, існує невирішеним до кінця питання про доцільність застосування народної музики на початку проведення циклу концертів у школі. В.Шацька, А.Авдієвський, А.Болгарський, зокрема, вважають продуктивним починати цикл розповідей про музику саме з фольклору. Разом з тим існує й інший підхід, згідно з яким різні види музичного мистецтва – народна музика, класична, популярні масові жанри – мають відтворюватись в концертно-освітніх програмах паралельно (Д.Кабалевський).

Зіставлення різних підходів створює проблемну ситуацію, вирішення якої вимагає від студентів не тільки відповідних знань, а і власних методико-творчих пошуків.

г) застосування різноманітних форм концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. Методична думка майбутніх учителів має опосередковуватись також знаннями про різні форми просвітницької діяльності. Вітчизняна і зарубіжна методика музичного виховання накопичила досить великий фонд відомостей з цього питання. Різноманітність існуючих підходів також створює для студентів можливість вибору найефективнішого варіанту. З’ясування особливостей проведення радіобесід, телевиступів, філармонічних концертів, концертів-лекцій в школі, організація роботи “музичної вітальні” тощо відкривають перед студентами перспективи застосування різних підходів до організації концертно-освітньої діяльності

серед дітей та юнацтва відповідно до реальних умов роботи, в залежності від об'єктивних і суб'єктивних факторів.

*Операційно-технологічний компонент підготовки.* Ця складова підготовки передбачає оволодіння студентами комплексом умінь, що відображають специфіку концертно-освітньої роботи серед дітей та юнацтва. Під уміннями ми розуміємо здатність особистості до використання наявних знань і навичок для вибору і здійснення прийомів дій, відповідно до поставленої мети [37, с. 142]. Важливим показником сформованості уміння вчені визначають готовність суб'єкта до застосування вже набутих, узагальнених прийомів діяльності в змінених умовах. Оскільки концертна діяльність відбувається в мінливих обставинах, ця характеристика уміння відіграє особливо значущу роль в нашому дослідженні.

Класифікація узагальнених умінь в процесі реалізації операційно-технологічного компоненту підготовки дозволила вичленити три групи, які в системному поєднанні охоплюють необхідний і достатній їх мінімум для підготовки концертно-освітньої програми, а саме: група умінь вибору концертного репертуару на основі цілісної його музично-педагогічної оцінки; група умінь змістовно-образної інтерпретації в єдності музичних і вербальних засобів; група умінь зацікавлення слухацької аудиторії матеріалом концертно-освітньої програми. Визначені групи умінь взаємодіють між собою. Разом з тим група умінь зацікавлення учнів розцінюється в дослідженні як вищий щабель підготовки, що актуалізується в діях, безпосередньо пов'язаних з концертно-освітньою діяльністю, і відіграє системоутворюючу роль у вибудові відповідної методики.

При створенні методики ми спирались як на оригінальні, створені нами методи, так і на опрацьовані іншими авторами, які ми модифікували в аспекті нашого дослідження.

Група умінь вибору концертного репертуару на основі цілісної його музично-педагогічної оцінки.

Необхідною умовою ефективності музично-педагогічної роботи є вибір навчального мистецького матеріалу. Уміння вибрати з потоку музичної інформації твори, які відповідають потребам просвітництва є одним з важливих чинників, що забезпечує успіх підготовки студентів. Опрацювання методів формування умінь вибору має спиратись на певні принципи управління музичним сприйманням учнів, враховувати потреби концертно-освітньої діяльності.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми дозволив зорієнтувати процес пошуку на такі критерії, як висока художня цінність музичного матеріалу і його доступність.

Необхідною умовою досягнення успіху має стати вибір таких творів, які викликають емоційний відгук власне у виконавця програми. Отже, ознакою, що зумовлює оцінно-вибіркові підходи до виконавського репертуару в процесі підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності, було визначено і такий, як їх власне емоційно-оцінне ставлення до творів концертної програми.

Врахування вимоги досягнення досконалості у виконанні концертного репертуару визначає і така ознака, як виконавська доступність. При виборі музичного матеріалу, що має бути використаний в концертно-освітній програмі, слід відмовитись від складних, непосильних для студента творів. Нехай це буде не розгорнутий твір, а невелика п'єса, пісня, фортепіанна мініатюра, але виконана досконало, виразно, змістовно. Доступність музичного твору виконавським можливостям студентів має стати бар'єром для несмаку, запорукою ефективності художньо-педагогічного впливу.

Визначені критерії виступають в дослідженні компонентами цілісної музично-педагогічної оцінки концертного матеріалу. Поняття цілісності в філософській літературі опосередковується уявленнями про внутрішні зв'язки об'єкта, про його протистояння зовнішньому середовищу як відносно автономної системи [64]. Цілісність музично-педагогічної оцінки полягає в тому, що всі її компоненти інтегровані у процесі ознайомлення і вибору музичного матеріалу для концертної програми. Студенти мають усвідомити, що

ефективним може бути лише всебічний оцінний підхід до вибору творів. Не окремі ознаки, а їх поєднання в цілісне начало стають основою процесу музично-педагогічного оцінювання художнього матеріалу. Доцільним в педагогічному відношенні може стати вибір такого твору, який одночасно відповідає визначеним ознакам. Приймаючи рішення про використання того чи іншого матеріалу в концертній програмі, студент має керуватись уявленнями не про окремі ознаки і навіть не послідовним їх застосуванням, а лише цілісною музично-педагогічною оцінкою, де художні, педагогічні і особистісні міркування являють собою єдиний сплав, стають цілісною основою власної вибіркової позиції.

Набуття умінь цілісної музично-педагогічної оцінки – складний і довготривалий процес. Основним методом розвитку у студентів здатності до цілісної музично-педагогічної оцінки в дослідженні визначено цілеспрямований і систематичний тренінг.

#### Група умінь художньо-педагогічної інтерпретації музики.

Під уміннями художньо-педагогічної інтерпретації музики розуміємо здатність студентів до створення музично-виконавської і словесної трактовки музики в їх органічному поєднанні, зумовленому змістом твору та спрямованої на можливість сприймання учнів певного віку [127, с. 75].

Традиційно підготовку в галузі виконавських дисциплін зорієнтовано виключно в бік музичних досягнень студентів. Завдання підготовки до просвітницької діяльності аж ніяк не нівелює цієї мети. “Лише той педагог успішно виховує художній смак, який ретельно готує репертуар як виконавець; не “програє”, а саме “виконує” музику” [127, с. 29]. Разом з тим виконавець-лектор має впливати на аудиторію не лише музикою, а і словом, – живим, переконуючим, в якому виявляється загальна культура педагога, його тактовність, розуміння і переживання музики. Володіння натхненним, емоційним, одухотвореним словом – одна з вагомих граней підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності.

Формування виконавської і словесно-педагогічної культури майбутніх просвітителів має відбуватись в нерозривній єдності. Відокремлений підхід до розвитку абстрагованого красномовства і до формування виконавських умінь не дає продуктивних результатів. Не відмежування, а досягнення взаємовпливу між розвитком музично-виконавських здібностей і здатності до виразного мовлення має визначати орієнтири просвітницької підготовки студентів.

Педагогічне забезпечення такого підходу лежить на шляху зосередження уваги студентів на усвідомлення образного змісту розучуваних творів. Музичний образ має виступати метою і виконавського, і словесного тлумачення. Піклування про найповніше висвітлення змісту музичного твору і словесними, і засобами музичного виконавства, спрямовує студентів на віднайдення їх взаємної відповідності, сприяє забезпеченню єдності їх музично-вербального розвитку.

Майбутнім музикантам-просвітителям важливо усвідомити, що суттєві характеристики і виконавської, і словесної інтерпретації визначаються саме змістом образів музичного твору, що єдність виконавського і словесного тлумачення забезпечується орієнтацією на якнайповніше виявлення образної сутності твору. Спрямування на розкриття музичного змісту виступає провідною умовою забезпечення єдності, взаємовідповідності між музичним виконавством і словом про музику.

Сучасна музична педагогіка володіє значним арсеналом педагогічних засобів досягнення змістовної відповідності словесних пояснень характеру музичної образності. Це, зокрема, цілісний, інтонаційно-драматургічний способи аналізу музики та їх педагогічні модифікації, використання словесних таблиць, що допомагає якнайточніше охарактеризувати музичні образи тощо. Спираючись на вже здійснені педагогічні віднайдення, наші пропозиції стосуються запровадження таких підходів, які б максимально активізували процес навчання студентів. До них в дослідженні було віднесено застосування порівняльно-варіантного підходу до виконавсько-словесної інтерпретації музики, суть якого полягає у порівнянні і самостійному створенні різних

варіантів словесних пояснень щодо твору у відповідності з музично-інтерпретаційним його тлумаченням. Зіставлення існуючих і створення нових варіантів дають змогу розширити палітру цілеспрямованого тренінгу студентів у напрямку віднайдення найточніших, яскравих і образних словесних та виконавських засобів інтерпретації музики в їх єдності і взаємовпливі. Запровадження порівняльно-виконавського підходу до інтерпретації музики висвітлює в свідомості студентів творчі аспекти просвітницької діяльності, активізує набуття відповідних умінь.

Орієнтація педагогічних зусиль на досягнення єдності між змістом музичного образу і його інтерпретацією поєднувалось в дослідженні з пошуком засобів розвитку у студентів здатності до відповідного емоційного забарвлення слова. Ми виходили з того, що зміст музичного образу має впливати не лише на зміст слова, а й на характер його піднесення. У відповідності з законом “єдиного емоційного знаку” (Л.С.Виготський) в дослідженні відстоюється думка про необхідність орієнтації студентів на віднайдення засобів мовлення, адекватних змісту музичного твору. Інтонаційні наголоси, паузи, динамічні засоби, темброві ознаки голосу мають створювати мовленнєві характеристики повідомлення у необхідному емоційному “ключі”. Не можна говорити про героїчну музику кволим голосом, не можна про елегійний настрій твору повідомляти піднесеним, радісно-збудженим тоном.

Проблеми інтонаційно-емоційного забарвлення слова, усвідомлення значущості і опрацювання відповідних прийомів вирішувались в дослідженні в опорі на досягнення вокальної педагогіки. Всі студенти музично-педагогічних факультетів опановують засоби вокального мистецтва. Знання закономірностей звукодобування, музично-інтонаційної вибудови трактовки, чіткої вимови словесного тексту, використання динамічних та тембрових барв голосу тощо та оволодіння відповідними прийомами становлять основу для розвитку у студентів здатності до довільного спрямування емоційних характеристик слова на розкриття змісту музичних образів. До групи умінь художньо-педагогічної

інтерпретації музики в дослідженні віднесено уміння педагогічно зумовленого і художньо виправданого перебільшення окремих деталей музичного твору.

На необхідність враховувати особливості дитячого сприймання в процесі виконання музики в учнівському середовищі вказує Г.М.Ципін, зауважуючи, що художні образи, створені інтерпретатором дитячої музики, мають бути підкреслено загостреними. Найближче до визначення особливостей виконавської майстерності педагога-музиканта підійшла Н.І.Плешкова. Визначаючи такі характеристики сприйняття музики непідготовленими слухачами, як дифузність і нерозчленованість, дослідниця запропонувала запровадження методу рельєфного викладу музичного матеріалу в процесі виконавської підготовки студентів музично-педагогічних факультетів. Вона підкреслює: "...шкільна аудиторія вимагає особливої манери подачі музичного матеріалу і виконання музики для дітей має свою специфіку [134, с.65]. Важливо, щоб емоційність, образність, цілісність в розкритті змісту твору при щирій захопленості музикою поєднувались у виконанні педагога з рельєфним викладом, підкреслено виразним виконанням музики, підпорядкованим певній меті.

Розвиваючи ці підходи і модифікуючи їх до потреб концертно-освітньої підготовки студентів згідно з метою нашого дослідження, ми запропонували метод педагогічно зумовленого і художньо виправданого перебільшення окремих моментів виконавської трактовки. Оволодіння цим методом сприятиме узгодженню виконавських задумів майбутніх музикантів-просвітителів із специфікою музичного сприймання школярів.

Педагогічну зумовленість перебільшення у виконанні художніх деталей викликано потребою розвитку слухацького сприймання школярів в бажаному напрямку, а також необхідністю врахування ускладнень, що виникають у непідготовлених слухачів при сприйнятті музики. Художня виправданість перебільшення передбачає таке спрямування рельєфної подачі музичного матеріалу, таке виконання художніх деталей, що не виходить за межі естетичного смаку, не руйнує цілісної гармонії трактовки.



Як і розвиток уміння досягати єдності слова і музики у концертно-освітній роботі, так і опанування методом педагогічно зумовленого і художньо виправданого перебільшення окремих деталей виконавської трактовки досягається на основі запровадження порівняльно-варіативних підходів.

До групи умінь художньо-педагогічної інтерпретації музики входить також уміння методичної адаптації словесних пояснень. В процесі підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності необхідно розвинути у них уміння не лише образної, а і доступної розповіді про музичні явища. Вимога доступності мотивується необхідністю зробити зрозумілими для мало підготовлених слухачів результати музикознавчого аналізу, що становить фундамент розбору музичних творів. Педагогічна адаптація передбачає полегшений, спрощений виклад музикознавчих відомостей, зумовлений як особливостями сприймання школярів, так і потребами їх художньо-естетичного розвитку.

Завдання спрощеного, але педагогічно доцільного викладу завжди викликають утруднення у недосвідчених лекторів. Ще К.Д.Ушинський підкреслював, що досягти здатності “цілком педагогічної розповіді” не просто навіть обдарованій людині. Студенти теж не зразу починають володіти цим умінням, основу якого складають, з одного боку, міцні і широкі знання з музично-теоретичних дисциплін, з іншого – здатність студентів пристосувати ці знання до умов концертно-освітньої діяльності. Розвиток уміння адаптації навчального матеріалу в нашому дослідженні забезпечується актуалізацією здатності студентів до ідентифікації з художнім світоглядом учнів, до співпереживання їх музичним і життєвим інтересам. Порівняння різних варіантів спрощеного викладу того самого музикознавчого тексту виступає стимулюючим фактором в набуванні студентом умінь методичної адаптації.

Група умінь зацікавлення слухацької аудиторії матеріалом концертно-освітньої програми.

Уміння зацікавити слухацьку аудиторію, втримати її увагу, захопити матеріалом концертної програми – одне з провідних в широкому спектрі

музично-освітніх умінь. Вимога цікавого піднесення змісту концертного виступу мотивується перш за все сутністю музичного мистецтва, серцевину якого складають людські почуття. Крім того, важливого значення набуває фактор позакласної, позанавчальної роботи, в умовах якої відбувається просвітництво. Сприймання концертно-освітніх програм відбувається в часи дозвілля школярів. Якщо вчитель, за влучним виразом Д.Б.Кабалевського, має опікуватись більше тим, щоб захопити дітей музикою, ніж навчити їх, то в роботі концертанта-педагога значення цієї мети посилюється в багато раз.

У процесі навчання студенти мають опанувати широкий діапазон узагальнених методичних підходів і прийомів зацікавлення учнів, найважливішими з яких визначено такі, як:

– створення динамічної композиції концерту. Художня виправданість, навчально-освітня доцільність окремих фрагментів програми мають узгоджуватись із законами сприймання учнів, уникати їх втомлюваності. Лектор-виконавець повинен дбати про загальну вибудованість концертної програми, зважаючи на чергування контрастних за образною спрямованістю творів, “розміщення” словесних пояснень, яскраве підкреслення кульмінацій концерту тощо. Залучення студентів до створення розгорнутого педагогічно-режисерського задуму на основі образного бачення моделі майбутнього концерту освітнього характеру – необхідна грань підготовки;

– застосування цікавих, неординарних форм концертних програм – неодмінна умова плідної концертно-освітньої роботи. В арсеналі майбутніх музикантів-просвітителів мають бути такі її різновиди, як, наприклад, концерт-казка, концерт-екскурсія, концерт-диспут, концерт-загадка тощо;

– впровадження елементів театралізації. Студентам необхідно в процесі навчання оволодіти мистецтвом педагогічної акцентуації найважливіших аспектів змісту концертної програми театральними засобами. Вплетення в концертну канву окремих мізансцен, запровадження діалогів між ведучими, використання декорацій, костюмів сприяє унаочненню розповіді про музичні явища, творчість композиторів, створює атмосферу зацікавленості;

– включення ігрових моментів у концертно-просвітницькі програми. Майбутні педагоги мають усвідомити, що педагогічно-ігрова транскрипція матеріалу може справити сильний вплив на музичне сприймання школярів, особливо, коли йдеться про молодший вік. Використання музичних вікторин, музичних ігор, створення загадок на музичні теми тощо активізує увагу юних слухачів, допомагає запам'ятовуванню змістовних моментів концертно-просвітницького виступу;

– використання цікавих фактів у розповіді про мистецтво. У процесі навчання студенти мають накопичувати запас яскравих фактів про явища музичної культури, життя і творчість композиторів. Важливо, щоб вибрані факти відповідали насамперед вимогам змістовності, а не примітивного розважання аудиторії. За допомогою цікавих фактів педагог має змогу конкретизувати уявлення слухачів щодо важливих музичних понять – підкреслити особливості композиторського стилю, привернути увагу до образного змісту твору тощо.

– рекламне забезпечення концертної програми. Важливим моментом підготовки є оволодіння студентами різноманітними засобами рекламного забезпечення майбутньої діяльності в просвітницькому напрямку. В умовах широкого розгалуження різних форм шоу-бізнесу здатність створення проектів і виготовлення яскравих афіш, концертних програмок, проспектів-абонементів тощо, має неабияке значення для заохочення учнів до просвітницьких заходів. Важливо, щоб студенти спрямовували свої зусилля не лише на яскравість оформлення, а і вчилися використовувати рекламні засоби в педагогічних цілях, зокрема, вміли сформулювати тему концерту таким чином, щоб підкреслити його мистецьку суть, скласти стислий коментар окремих номерів в концертній програмці, влучно і цікаво підкреслити мету заходу .

*Комунікативно-артистичний компонент підготовки.* Концертно-освітня діяльність за своїм характером є комунікативною, отже, в процесі підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності великого значення набуває розвиток у них здатності до спілкування зі слухачькою аудиторією.

Використання концертно-освітньої програми вимагає від лектора-виконавця здатності і до яскравого, виразного піднесення музично-мовного матеріалу, і встановлення контакту з учнями, створення атмосфери доброзичливості і співпраці. Важливо, щоб між слухачами і виконавцями склались такі стосунки, які б забезпечували співпереживання ними художніх образів, щоб музика, яка звучить в концерті, знаходила ідентичний відгук і у учнів, і у педагога.

Проблема спілкування – одна з центральних у педагогіці. У теорії і методиці музичного виховання проблема розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів торкалось широке коло дослідників. Спеціальну увагу розвитку спілкування з учнями присвятила Н.І.Плешкова, досліджуючи можливості фахових дисциплін у цьому напрямку.

Спираючись на наукові досягнення та враховуючи специфіку педагогічної діяльності, ми визначили найважливіші аспекти комунікативного розвитку майбутніх педагогів-просвітителів. Комунікативно-артистичний компонент підготовки в нашому дослідженні включає такі структурні елементи, як: – розвиток у студентів здатності до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності; – оволодіння уміннями створення діалогу зі слухачською аудиторією; – формування сценічно-педагогічної техніки.

Розглянемо їх послідовно.

Розвиток здатності до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності – проблема, без вирішення якої неможлива повноцінна підготовка музиканта-виконавця. Пошук засобів уникнення підвищеної емоційної напруженості під час виступу ми вели в напрямку узгодження мотивації емоційної активності виконавця. Психологи [95,с.156] відмічають зв'язок між мотивацією діяльності і її емоційним забезпеченням. Деякі мотиви можуть впливати позитивно, деякі – дезорганізаційно. Отже, ми вважали, що знаходження відповідної мотивації може спрямувати емоційний компонент естрадного хвилювання в річище необхідного творчого збудження, притаманного мистецькій діяльності.

В нашому дослідженні провідним засобом пом'якшення і нівелювання психічних перешкод прилюдної діяльності педагога виступає метод, який дістав назву мотиваційно-змістовного зосередження. Суть його полягає в концентрації уваги лектора-виконавця на досягненні педагогічно-просвітницького ефекту концертної програми. Музичне виконання і мовлення виконавця концертно-просвітницької програми має бути підпорядкованим насамперед прагненню донести до слухачів зміст музики. Важливо змістити у студентів мотиваційні акценти з завдання бездоганно виконати музичний твір на іншу мету – розкрити учням сутність художніх образів. Забезпечення художньо-образної і технічної досконалості музичних творів повинно сприйматись студентами як необхідна, проте, недостатня мета виступу. Це лише засіб для досягнення ширшого завдання – зробити музику надбанням кожного учня, що прийшов на концерт. Педагогічна мета при такому підході доповнює художньо-виконавську. Соціальні важелі поширення справжньої музики серед школярів починають превалювати над устремлінням демонстрації індивідуальних умінь інтерпретації музики.

Другим важливим методом забезпечення емоційної стійкості майбутніх лекторів-виконавців ми вважаємо досягнення впевненості у власних можливостях. Психологи [73, с. 91] доводять, що віра у власні сили, у можливість досягнення хороших результатів в діяльності сприяє уникненню страху і, навпаки, невпевненість породжує негативні емоції. Виходячи з цих позицій, в дослідженні визначаються педагогічні засоби, що сприяють розвитку у студентів почуття впевненості в процесі прилюдного виступу. Це, зокрема, вільне володіння як музичним, так і словесним матеріалом. Студенти мають досконало знати музичний твір, вміти довільно заграти чи проспівати будь-які фрагменти з нього. Важливо, щоб словесні повідомлення також були підготовлені заздалегідь і у вигляді узагальненого плану, і у вигляді словесно-образних “заготовок”. Підготовленість до виступу – необхідна умова зняття психічних перешкод. Важливим засобом розвитку у студентів почуття впевненості у власних творчих можливостях є підкреслення

позитивних моментів сценічної діяльності, закріплення в свідомості відчуття успіху. Переживання невдач породжує в майбутньому негативні емоції, що дезорганізують концертно-освітню діяльність. Передчуття можливих похибок у виступі сприяє виникненню підвищеної стривоженості, студенти втрачають “грунт” для управління власними емоціями. Закріплюючи позитивні моменти, важливо звертати особливу увагу на ті з них, які мають відносно мінливий характер – творчий накал виконання музичного твору, знаходження вдалого порівняння в словесній частині виступу, сценічне віднайдення яскравих нюансів тощо.

Досягнення емоційної стійкості виступу потребує довготривалого тренінгу. Отже, одним із засобів підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності може стати здійснення самостійної практичної роботи. Досвід реального спілкування зі слухацькою аудиторією сприяє забезпеченню емоційної стійкості за певних умов. До них, зокрема, відноситься актуалізація індивідуальних схильностей, властивих студенту естетичних пристрастей і переваг; опора на профілюючі аспекти музичної підготовки при проектуванні концертно-освітніх програм. Створення сценарію майбутнього виступу, відбір музичного репертуару і розробка словесного коментарю має нести на собі відбиток індивідуальних художніх смаків майбутніх просвітителів, а також враховувати індивідуальний профіль виконавської підготовки. Студенти, що відчують себе сильніше в сфері сольного співу, збагачують власну концертно-освітню програму вокальними творами, ті, хто має яскравішу інструментальну підготовку, при складанні сценарію спираються на фортепіанну, скрипкову чи літературу для баяну.

Індивідуалізований підхід розкриває простір для самостійних пошуків, активізує відчуття творчого піднесення при здійсненні концертно-освітньої діяльності, спрямовує студентів на віднайдення особливих, притаманних саме цьому студенту засобів самовираження. Відчуття фахової спроможності стає підґрунтям для успішного здійснення концертно-освітнього виступу.

Індивідуалізація актуалізує самостійність, що, в свою чергу, теж сприяє досягненню успіхів у фаховій діяльності.

Важливою умовою забезпечення емоційної стійкості студентів виступає дотримання вимоги поступового переходу від фрагментарних форм участі в концертно-освітньому заході до самостійного здійснення цілісної програми. Залучення студентів спочатку до участі в окремих номерах створює можливість самостійного охоплення певної частини програми, допомагає зберегти творче самопочуття, емоційну витримку в процесі нетривалого часу. Поступовий перехід до виконання всієї програми забезпечує можливість емоційного тренінгу в подовжених в часі ситуаціях.

Оволодіння уміннями створення діалогу зі слухацькою аудиторією – центральна ланка комунікативно-артистичного компоненту підготовки. Уміння лектора-виконавця створити доброзичливу невимушену атмосферу спілкування із слухачами – одне із найважливіших в процесі здійснення концертно-освітньої програми. Забезпечення психологічного клімату, що сприяє створенню ситуації співроздумів і співпереживань потребує від студентів спеціальних здібностей, умінь, оволодіння низкою прийомів. Підготовка студентів до продуктивного діалогу з аудиторією ускладнена, тому що передбачає залучення, насамперед, до реального спілкування з учнями, проте, такі можливості в процесі навчання в вищій школі об'єктивно обмежені в часі. Труднощі зумовлено також психологічною природою комунікативних умінь, які спираються не тільки на усвідомлювані, а і на підсвідомі компоненти психіки особистості. Враховуючи специфіку концертно-освітньої діяльності, психологічні особливості музично-педагогічного спілкування, ми пропонуємо в дослідженні проєктивно-педагогічний підхід до комунікативної підготовки студентів на засадах свідомого та інтуїтивного регулювання їх навчальних дій. Проєктивно-педагогічний підхід передбачає відпрацювання основних прийомів діалогічної взаємодії в умовах фахового навчання з наступним їх закріпленням в процесі реальної практики студентів. Застосування проєктивно-педагогічного підходу

дає можливість певним чином “подолати” об’єктивно обмежений обсяг практичної, реальної роботи студентів.

Створення продуктивного діалогу вимагає від лектора-виконавця уважного ставлення до учнів, уміння розподілити увагу між ними, сприймати одночасно різні прояви реакції на музику і словесні пояснення у окремих слухачів. Здатність до розподілу уваги – неодмінна умова досягнення творчого контакту між педагогом і школярами. Формування цієї здатності потребує безпосереднього спілкування з учнями. Проте, процес освоєння музично-фахових дисциплін також містить значні резерви розвитку у студентів здатності до одночасного сприймання різних об’єктів. Проведені в цьому напрямку спеціальні спостереження дозволили з’ясувати, що залучення до певних видів музичної діяльності створює міцне підґрунтя для розвитку у студентів здатності до розподілу уваги. В колі дослідницького пошуку були різні музично-фахові дисципліни. Виявилось, що в кожній з них є місце для розвитку у студентів пошукуваної якості. Інструментальна підготовка містить можливості розвитку здатності до розподілу уваги в процесі опрацювання з студентами поліфонічного матеріалу. Вокальне навчання сприяє розвитку відповідних умінь шляхом залучення студентів до співу під власний акомпанемент. Особливо широка палітра засобів формування комунікативних дій розкривається в процесі диригентсько-хорової підготовки студентів, де власне характер виконавської діяльності (управління хором співом і безпосередня участь в ньому) об’єктивно спонукає студентів до розподілу уваги.

Взаємодія зі слухачами в процесі концертно-освітньої діяльності вимагає від лектора-виконавця також здатності до оперативного управління різними проявами музично-естетичної реакції слухачів. Швидке знаходження необхідної репліки, здатність навести влучний музичний приклад для підтвердження власних думок тощо дають можливість лектору-виконавцю підтримувати активність аудиторії, досягати діалогічної взаємодії. В процесі виконання концертно-освітньої програми доводиться часто переключатись з режиму мовлення на інструментально-виконавський чи вокальний.



Оперативність дій педагога у цих напрямках дозволяє підтримувати необхідний темпоритм процесу спілкування, опосередковано спонукаючи аудиторію до активної участі в діалозі. Швидка реакція лектора-виконавця на характер слухання музики, на відповіді учнів дає можливість успішно керувати сприйняттям матеріалу концертно-освітньої програми. Отже, в процесі викладання виконавських дисциплін важливо забезпечити студентам можливість розвитку здатності до оперативного музично-творчого і словесного реагування. Провідним засобом роботи в цьому напрямку в дослідженні було визначено запровадження спеціального тренінгу на переключення з режиму мовлення на виконавський, а також досягнення мобільності музично-теоретичних знань і виконавських умінь шляхом створення запасу відповідного репертуару і яскравих аргументів для його коментування. Використання “музичних заготовок” сприяє прискоренню реакції студентів в реальних умовах діалогічної взаємодії з учнями.

Оскільки концертно-освітня діяльність відбувається в мінливих, часто непередбачуваних умовах, дослідницькі зусилля було спрямовано на віднайдення тих педагогічних засобів, які б допомагали студентам вирішувати музично-комунікативні проблеми на імпровізаційно-інтуїтивній основі. Музично-виконавські дисципліни містять і у цьому питанні значний потенціал. Звичайно, музична імпровізація далеко не ідентична педагогічній. Проте, ряд моментів, що характеризують їх внутрішню сутність, було визначено в дослідженні як споріднені, як такі, що мають певну спільність прояву і у музичному виконанні, і у педагогічній діяльності. Зокрема, шляхом цілеспрямованих спостережень і аналізу музично-виконавських дій було виявлено, що, по-перше, залучення студентів до музичної імпровізації сприяє досягненню у них довільного, невимушеного самовираження, допомагає студентам подолати внутрішню скутість, розкріпачує творчу енергію; по-друге, виконання завдань на імпровізацію сприяє розвитку здатності до інтуїтивного знаходження рішення, до дій підсвідомого характеру. Важливу роль в процесі досягнення взаєморозуміння між лектором-виконавцем і слухачами відіграє

застосування ігрових моментів. Особливо яскравий ефект від застосування музичної гри досягається в процесі просвітницької роботи з учнями молодшого шкільного віку. Підготовка до створення успішного діалогу з учнями передбачає накопичення у студентів запасу музичних ігор, а також ігор під музику, які з успіхом можна було би використати в майбутній діяльності. Як свідчать результати нашої дослідницької роботи, найбільш здібні студенти виявляють здатність не тільки до застосування, а і до створення власних ігор, музичних ребусів, вікторин тощо.

Недостатність часу, відведеного існуючим навчальним планом для реального спілкування майбутніх учителів музики з учнями, можна компенсувати шляхом впровадження елементів групових занять в індивідуальну форму викладання музичних дисциплін. Проведення рольових обговорень, дискусій на музичні теми тощо між студентами сприяють розвитку у них умінь становлення міжособистісних взаємин. І, нарешті, відповідним чином організована позааудиторна діяльність студентів, що спрямовує їх на просвітницьку роботу, виступає одним із педагогічних засобів сприяння розвитку у них умінь створення діалогу зі школярами на теми музичного мистецтва.

Здатність до ідентифікації з особливостями світосприймання дітей та юнацтва, їх інтересами, художніми уподобаннями – необхідна умова створення продуктивного діалогу. Всіляко активізуючи інтерес студентів до пізнання внутрішніх координат духовного життя школярів, викладач фахових дисциплін має змогу безпосередньо впливати на зміст, спрямованість уявлень студентів у цьому аспекті. Річ у тім, що музична література містить безліч творів, в яких художніми засобами відображено світ дитячих захоплень, створюються музичні портрети дітей. Композитор, пильно вдивляючись в навколишній світ, засобами мистецтва відтворює такі моменти з життя дітей та юнацтва, такі ракурси їх буття і переживань, повз які звичайна людина могла б пройти байдуже. Вивчаючи твір, осягаючи його змістовні глибини, студент отримує можливість осягнути внутрішні стимули композиторського натхнення, проникнути до суті,

краси і своєрідності дитячого бачення світу. “Дешифровка” музичної тканини, намагання художньо відчувати образ дитини, що спонукала композитора до творчості, спрямовує студента на виявлення для себе невідомих раніше пластів дитячої психіки, допомагає, за влучним виразом В.О.Сухомлинського, “дорости до світу дитини”.

Отже, залучення студентів до мистецько-психологічного вивчення дитячого репертуару певним чином сприяє розвитку у них емпатійності, здатності до співпереживання з учнями.

Формування сценічно-педагогічної техніки – необхідний аспект комунікативно-артистичного компоненту підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності. Ефект навіть блискучого музичного виконання може бути зведеним нанівець, якщо лектор-виконавець допускає прорахунки у манері триматись на сцені, не вміє поводитись відповідно до обставин взаємодії з учнями.

Пропонуючи термін “сценічно-педагогічна техніка”, ми маємо на увазі визначення того спільного, що притаманно і сценічній поведінці актора в театральній виставі, і поведінці педагога в публічній діяльності. Лектор-виконавець в процесі виступу має збагатити вчительську манеру поведінки здобутками сценічного мистецтва і разом з тим зберегти педагогічний стиль спілкування з учнівською аудиторією. Під сценічно-педагогічною технікою ми розуміємо сукупність умінь, що забезпечують оптимальну форму сценічної діяльності педагога, спрямовану на презентацію концертно-освітньої програми та встановлення творчого контакту з аудиторією слухачів. Основними складниками сценічно-педагогічної техніки лектора-виконавця визначено такі, як: культура мовлення (чіткість дикції, вимови; інтонаційно-темброве багатство голосу; уміння довільно керувати темпо-ритмом мовлення, акцентуацією, диханням; розчленованість мовлення тощо); культура сценічної поведінки (манера рухатись по сцені, міміка, пантоміміка, жестикуляція, виконавська поза тощо); культура зовнішнього вигляду (одяг, зачіска, макіяж тощо).

При відпрацюванні сценічно-педагогічної техніки студенти мають усвідомити, що вона відображає єдність фізичного і психічного, передбачає їх цілісність. Не абстрагована красивість, досконалість поведінкових дій, а сповнений внутрішніх переживань стиль піднесення концертно-просвітницького матеріалу забезпечує успіх діяльності лектора-виконавця. Зовнішні ознаки сценічної поведінки мають опромінюватись красою внутрішніх координат діяльності музиканта-просвітителя.

Важливого значення ми надавали відпрацюванню індивідуальних ознак сценічно-педагогічної техніки студентів. Відомий дослідник специфіки розвитку педагогічної майстерності І.А.Зязюн підкреслює, що найскладніше в процесі прилюдної діяльності лишатись самим собою, що “...кожен талановитий педагог відзначається, як митець, своєю неповторністю... [59, с. 117]”. Спираючись на ці міркування, ми вважали необхідним збереження і розвиток тих ознак успішної сценічно-педагогічної діяльності, що є характерними для того чи іншого студента. Загальна для всіх студентів установка – якнайповніше донести зміст освітньої програми до слухачів, захопити їх музикою, зберегти відчуття міри у проявах сценічної поведінки, дотримуватись норм естетичного смаку – має “накладатись” на використання індивідуальних засобів зовнішньої виразності. Закріплення неповторного, відмінного від інших стилю сценічної поведінки в кращих його характеристиках – важливий напрямок опрацьованої в дослідженні методики розвитку сценічно-педагогічної техніки.

*Контрольно-корективний компонент підготовки* підпорядковано завданням перевірки результативності навчального процесу і своєчасному виправленню можливих його недоліків.

Контроль і оцінка мають відігравати також стимулюючу роль, спонукаючи студентів до творчих знахідок у музично-освітній діяльності. Виконання провідних функцій контролюючої діяльності вимагає дотримання певних умов, які б, виходячи із узагальнених психолого-педагогічних основ контролю, враховували і специфіку музично-освітньої діяльності. Необхідною

умовою контролю за результативністю підготовки до концертно-освітньої діяльності є охоплення різних аспектів цієї багатопланової діяльності. В полі зору викладача мають бути прояви музичних здобутків студента, його педагогічного зростання, оволодіння просвітницькими вміннями, удосконалення комунікативної культури, розвиток творчих здібностей та ін. Запорукою успішності підготовки студентів виступає своєчасна корекція таких різновидів їх діяльності, як вибір та інтерпретація концертного репертуару з огляду на його художні якості та можливість повноцінного сприйняття слухачами певного віку, доцільність застосування в освітній роботі. Викладач має систематично стежити за характером інтерпретації музичного матеріалу студента, його словесним коментуванням, своєчасно виправляючи вади музично-виконавського тлумачення, недоліки педагогічних пояснень; контролювати особливості спілкування студента з аудиторією. Контроль за похибками у формуванні питань до слухачів, у характері зауважень, пильна увага до специфіки мовлення студента, до проявів імпровізації під час лекції-концерту, до зовнішніх атрибутів і внутрішнього артистичного стану тощо – все це важливі і необхідні напрямки контролюючої діяльності викладача.

Важливу роль в дослідженні відведено не тільки контролю і оцінці музичних дій студентів з боку викладача, а й активізації самоконтролюючої діяльності майбутніх вчителів, спонукання їх до самооцінки, здатність визначити власні переваги і вади є необхідною для подальшого удосконалення музично-освітніх дій студента. Самооцінка активізує прагнення до творчих успіхів, виступає стимулом наполегливої і систематичної роботи. Внутрішні спонуки в переважній більшості справляють сильніший вплив на студента, ніж заохочення з боку викладача до концертно-освітньої діяльності.

Суттєвий момент – звертання до самоаналізу не в процесі, а обов'язково після проведення музично-освітньої роботи. Специфіка мистецької діяльності така, що самозаглиблення, сприйняття власних дій через усвідомлення їх результативності може гальмувати перебіг художньо-творчого процесу, сковувати образні уявлення, нівелювати інтуїтивні знахідки виконавця.

Мистецьке творення має відбуватись розкуто, невимушено. Фіксація вдалих і менш вдалих моментів не повинна заважати вільному і неупередженому самовиявленню студента. Отже, ми націлювали студентів на наступний самоаналіз, такий, який відбувається після виступу. Дотримання цієї умови визначалось в дослідженні як обов'язкове.

Дійовим прийомом подолання суб'єктивізмів в процесі самоконтролюючої діяльності стало залучення студентів до порівняння еталонних зразків з музично-освітньої діяльності з реальними здобутками студентів. Особливо ефективним виявилось порівняння лекторсько-виконавської інтерпретації тієї самої теми. З'ясування кращих моментів, підкреслення творчих віднайдень в еталонному виконанні відкриває перед студентами перспективи власного саморозвитку, сприяє виробленню об'єктивних засад самооцінки.

Таким чином, технологія активізації самоконтролюючої діяльності студентів базувалась на основі порівняння суб'єктивно-відчуттєвих з об'єктивно-візуальними характеристиками діяльності, які в дослідженні відіграють роль узагальнюючих і достатніх для оцінки результатів підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності.

Важливою умовою успішної реалізації контрольно-корективного компоненту підготовки до концертно-освітньої діяльності виступає досягнення цілісності оцінки викладача і самооцінки власних дій студента. Якщо результати зовнішнього контролю з боку викладача і внутрішнього – з боку студента співпадають, тоді оцінка може виступити засобом корекції підготовки. Неузгодженість, невідповідність оцінок не тільки призводить до непорозумінь між викладачем і студентом, головне – прагнення студента до самовдосконалення повністю нівелюється.

Визначення об'єктів контролю дає можливість зорієнтувати оцінку викладача і студента в одне рiчище. Важливим фактором узгодження оцінної діяльності виступає також застосування розроблених критеріїв. Це, так би мовити, підхід з боку форми. І студент, і викладач оцінюють ті самі елементи

діяльності. Крім того, в дослідженні було поставлене завдання – віднайти засоби узгодження змістовної суті оцінки. І студент, і викладач мають не тільки зосереджувати увагу на тих самих об'єктах контролю, а й оцінювати їх з єдиних позицій, в ракурсі уявлень про еталонне, досконале, необхідне.

Відомо, що студенти, як правило, погоджуються із думкою викладача. Його компетентність, ерудиція в питаннях мистецтва і педагогіки вищого рівня, ніж у студентів, і це, природно, зумовлює провідну роль викладача в сумісній оцінковій діяльності. Разом з тим, цілеспрямовані спостереження показали, що в цілому ряді випадків студенти схильні маскувати істинне ставлення, приховують власну думку, відступаючи перед авторитетом викладача. Наприклад, викладач оцінює негативно, засуджує відсутність такту в процесі спілкування студента зі слухачами, студент же, навпаки, внутрішньо виправдовує такий характер поведінки, вважаючи, що саме таким шляхом можна змусити учнів зберігати увагу під час лекції-концерту. Застосування незалежного опитування дало змогу виявити значну частоту розходжень. В 70% випадків студенти висловлювали думки, які не співпадали з оцінковою позицією викладача. Отже, необхідно було знайти можливості досягнення внутрішньої єдності суджень викладача і студента. Дійовим засобом узгодження було визнано запровадження обговорень на засадах рівноправного колегіювання. Основна умова при цьому – забезпечення студентом можливості вільного висловлювання думки. Студенти мали бути впевнені, що їх міркування не будуть знецінені, висміяні, відкинуті. Атмосфера взаємної поваги, уважного ставлення до поглядів іншого виступає необхідною умовою досягнення відвертих висловлювань з боку студентів, уникнення боязні “не догодити” викладачу. Ознайомлення викладача з істинною позицією студента дає, в свою чергу, можливість своєчасної корекції, не виключається і пристосування власної думки викладача до позиції студента. Запровадження обговорень результатів контролю на засадах рівноправного колегіювання відкриває шлях до взаємоузгодженості і, в разі потреби, тактового, опосередкованого регулювання оцінкових суджень студента.

В процесі реалізації контрольного-регулятивного компонента підготовки особливого значення набуває індивідуалізований підхід до студентів. Індивідуалізація контролю і корекція навчальних результатів в нашому дослідженні передбачала акцентуацію тих моментів, які є показником музично-педагогічного розвитку кожного окремого студента. Це по-перше. По-друге, спрямованість зауважень мала залежати від особливостей характеру, світосприймання, психічного складу студента. Одних – критика “підганяє”, заохочує до подолання недоліків, у других – навпаки, викликає розгубленість, зневіру у власні сили, третіх лишає байдужими. Для одних прискіпливий систематичний контроль є засобом стимулювання до роботи, у інших студентів – гальмує процес творчого опрацювання музичних творів, гасить натхнення. Отже, вибір індивідуальних засобів контролю і оцінки – необхідна умова підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності.

В процесі дослідження було відпрацьовано ряд нетрадиційних форм контролю. Застосування нових форм контролю мало відбивати зміст нововведень у навчальний процес. Поряд із апробованими, стабільними нетрадиційні форми контролю мали утворити єдиний комплекс перевіркових і стимулюючих до навчання засобів.

В результаті дослідження було доведено ефективність застосування таких форм контролю за підготовкою студентів до концертно-освітньої діяльності, як: – проведення академічних концертів, в яких виконання музичних творів мало супроводжуватись словесним коментарем; – включення в програму екзамену одного-двох творів, які можна було би використати в майбутній музично-освітній роботі; – застосування вибіркового контролю – “музична лотерея”, де студентам пропонувалось виконати і прокоментувати музичний твір, зазначений на білеті, який дістався студенту в “лотереї”.

Застосування різноманітних форм контролю створює можливість систематичної всебічної перевірки підготовленості студентів, допомагає вчасно вносити корективи, ліквідувати недоліки підготовки майбутніх фахівців до концертно-освітньої діяльності.



## 2.2. Поетапна методика підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності.

Динаміку процесуального розгортання підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності представлено в дослідженні трьома етапами, кожен з яких відрізняється від попереднього характером діяльності – від спостереження за здобутками інших до відпрацювання власних умінь в концертно-освітній діяльності, від моделювання – до реального втілення концертно-освітньої програми, від фрагментарної участі в концертно-освітньому виступі – до цілісного його здійснення. Зміст роботи на другому і третьому етапах ґрунтується на здобутках, досягнутих студентами на попередніх етапах, сприяючи їх розширенню і збагаченню. Оскільки заняття проводяться в індивідуальній формі, тривалість кожного етапу може незначним чином в межах семестру змінюватись в залежності від підготовки студента, його здібностей.

Зміст компонентів педагогічної моделі, висвітленої в розділі 2.1, реалізується на всіх етапах, набуваючи відповідно до завдань кожного з етапів специфічних рис. Так, наприклад, завдання розвитку у студентів мотивації до концертно-освітньої діяльності має вирішуватись і в процесі набуття фактичних знань, і в процесі засвоєння операційно-технологічних підходів до концертно-освітньої діяльності, і в процесі розвитку комунікативно-артистичних умінь, і в процесі впровадження різних форм контролю і самоконтролю.

Протягом послідовної підготовки студентів передбачається також, що на кожному з етапів акцентується формування певних якостей, створюються найбільш сприятливі умови для формування певних знань, умінь і навичок студентів, їх ставлення до концертно-освітньої діяльності, відповідних здібностей тощо. Педагогічна увага до умінь і навичок, сформованих на попередньому етапі не втрачається на наступному, лише набуває не такого

концентрованого характеру, поступаючись місцем виконання специфічних завдань. Розкриємо зміст роботи на кожному етапі.

*Ознайомлювально-аналітичний етап.*

Мета цього, першого етапу підготовки, передбачає розширення уявлень студентів про концертно-освітню діяльність, її зміст, соціальну значущість, специфіку проведення, можливості професійного становлення, особистого і творчого розвитку. На першому етапі студенти мають розширити власні відомості з репертуару, засвоїти критерії вибору музичного матеріалу для роботи з учнями різних вікових категорій.

Ознайомлювально-аналітичний етап триває протягом першого, другого і третього семестрів.

Серед ефективних засобів роботи на цьому етапі було визначено такий, як залучення студентів до вивчення провідного досвіду концертно-освітньої роботи. Майбутні вчителі заохочуються до прослуховування і порівняння, зокрема, у аудіо- і відеозапису різних трактовок дитячої музики у виконанні кращих митців і художніх колективів, до спостереження за поточним концертним життям міста. Для цілеспрямованого спостережень студентам пропонуються такі орієнтири фокусування уваги:

- тематика концерту-лекції;
- характер вибору репертуару;
- виразність і художність виконання музики, можливі вади;
- можливість використання музичних творів у власній концертно-освітній діяльності;
- змістовність словесних пояснень (якщо об'єктом спостереження виступають різні форми концертного просвітництва), їх відповідність художній і педагогічній меті концерту-лекції;
- визначеність вікового призначення концертного репертуару і словесного коментарю;
- сценічна поведінка виконавців.

Підготовка студентів до концертно-освітньої діяльності на першому етапі передбачає ознайомлення їх також із музично-популярною літературою. Студенти мають проаналізувати кращі роботи відомих авторів, популяризаторів музичного мистецтва, звернувши увагу на рекомендовані викладачем такі аспекти аналізу, як тематика, спрямування музикознавчих проблем, висвітлених в музично-популярній літературі; особливості викладу – вибір подій, фактів для висвітлення; мовний стиль; засоби, якими досягає автор доступності розповіді, зацікавлення учнів. Студенти спонукаються до фіксації цікавих фактів з життя і творчості композиторів, до створення своєрідного “банку” цих даних. Для того, щоб читання популярної літератури не було формальним, студентів варто спонукати до продумування, паралельно з аналізом літератури, власних підходів до освітньої діяльності, модифікації прочитаного до власної творчості.

Крім того, на першому етапі студентам пропонується прослуховувати запис творів з шкільної програми у виконанні видатних артистів, відвідуючи концерти, фіксувати увагу на репертуарі, оцінюючи можливості його використання в майбутній художньо-виховній роботі зі школярами. Студентам пропонується, визначаючи естетичний і педагогічний потенціал музичного твору, орієнтуватись не лише на об’єктивні його характеристики, а і на власне художньо-оцінне ставлення до музики. Таким чином, процес komponування тематичної добірки творів забарвлюється емоційно-естетичними моментами, сприяючи виявленню і розвитку мистецько-педагогічної індивідуальності студента.

На першому етапі також широко має застосовуватись ескізне опрацювання шкільного репертуару, завдяки якому можна було досягти охоплення великого обсягу матеріалу. Власний перегляд музичних творів доповнюється “озвученою анкетною”. Завдання такого типу, доповнюючи попередні, передбачають прослуховування в запису різноманітних творів з наступним вибором, оцінкою і визначенням вікового адресату музичних творів для слухання школярами. Завдання ускладнюється пропозицією аргументувати

власний вибір творів. Для цього студентам пропонується певна схема визначення:

- особистого ставлення до музики;
- відповідності власним виконавським можливостям студента;
- привабливості для учнів певного віку;
- педагогічної доцільності.

На першому, ознайомлювально-аналітичному етапі, студенти вже мають залучатись до цілеспрямованого тренінгу з розвитку умінь самостійно опрацювати музичний матеріал. Для цього застосовуються спеціальні вправи, що дістали назву “Паралельне вивчення шкільного і основного репертуару” (Див. Додаток Д, перший блок вправ). Зміст роботи полягає у вивченні спочатку під керівництвом викладача музичного твору, а потім студент має розучити самостійно твір з шкільної програми, що належить перу того самого композитора. Засвоюючи під керівництвом викладача певні прийоми виконавського опрацювання стилю, студент в самостійній роботі керується набутим досвідом.

Добирання паралелей і для керованого, і для самостійного опрацювання музичних творів є ефективним лише за умови прискіпливої педагогічної уваги до індивідуальності студента, його виконавських можливостей і естетичних уподобань.

На першому етапі підготовки особливого значення набуває усвідомлення студентами смислу роботи з методичної адаптації, розгляд її як діяльності, що потребує певної майстерності. Такий підхід, зокрема, лежить в основі розроблених нами завдань 1 – 3 з третього блоку ( Додаток В). Початок роботи в цьому напрямку передбачає заохочення студентів до методичної адаптації тексту шляхом безпосереднього “занурення” в діяльність. Студентам пропонується скласти розповідь про улюблений (свій) інструмент для дітей певного віку. Дозволяється користуватись музикознавчою літературою, довідниками. Завдання складено таким чином, щоб врахувати виконавські інтереси студентів, їх певну обізнаність у звичній сфері діяльності (гра на

інструменті), і разом з тим дати можливість випробувати себе в незвичній, мало відомій діяльності (словесні пояснення для учнів щодо музичного мистецтва). В процесі виконання завдання студенти переконуються, що складання розповіді, яка була б музикознавчо точною і в той же час доступною і цікавою для дітей певного віку, вимагає не тільки відповідних знань, а і методичної майстерності.

Важливий аспект підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності на першому етапі – формування мовленнєвих умінь. Так, як і музично-виконавська майстерність, відпрацювання інтонаційних наголосів відповідно до змісту словесних повідомлень, чітка дикція, темброве забарвлення голосу формуються поступово, потребуючи систематичної уваги. Мовленнєві уміння формуються протягом всіх трьох визначених етапів підготовки. На першому – закладаються їх основи.

На першому ж етапі підготовки студенти мають залучатись до свідомого опанування техніки сценічного піднесення концертної програми. Поки що це використання вправ на спостереження і аналіз сценічної поведінки лекторів, ведучих концерту, виконавців, артистів в процесі перегляду телевізійних програм, концертного життя міста тощо. З метою спрямування уваги студентів було розроблено такі орієнтири спостережень :

- особливості міміки, пантоміміки, манери рухатись по сцені, поводитись за інструментом тощо у сценічних виконавців;
- динамічні, інтонаційні темброві, темпові характеристики мовлення артистів і ведучих концерту;
- чіткість дикції чи її відсутність;
- зовнішній вигляд виконавця.

Найвідповідальніший різновид навчальної діяльності, до якого залучаються студенти на першому етапі, – виконання музично-педагогічних етюдів, що переслідує мету практичного ознайомлення майбутніх вчителів музики зі специфікою концертного просвітництва в процесі безпосереднього виконання виокремленого фрагменту з концертної програми. Виконання музично-сценічного етюдів має залучати студентів до поєднання музичної і

словесної діяльності. Цілісність підходу до інтерпретації музики в словесній і музично-виконавській її частині окреслює в очах студентів реальні ознаки, особливості концертно-освітньої діяльності, дає змогу практичним шляхом пізнати її перспективи, зіставити з можливостями власної художньо-педагогічної індивідуальності.

У процесі дослідження було розроблено три типи музично-педагогічних етюдів, які відрізнялись один від одного як змістом виконавської діяльності, так і складністю педагогічних дій. (Див. Додаток 3).

Музично-педагогічні етюди першого типу передбачають виконання студентом одного інструментального твору зі словесним методично адаптованим поясненням. Студентам пропонується вибрати один з творів шкільної програми невеликого обсягу, скласти до нього короткий словесний коментар і виконати в умовах класної роботи.

Музично-педагогічні етюди другого типу передбачають виконання вокального твору під власний акомпанемент. Студент має також, як і у виконанні етюдів першого типу, скласти відповідний методичний коментар, донести його до уявлюваної аудиторії. Цей тип етюдів складніший від попереднього за змістом музичної діяльності. Студентам необхідно роздвоювати виконавську увагу між вокальною і інструментальною партією і в той же час досягати цілісності музичного образу, піклуватись про виразну міміку, природність поведінки, уникнення моментів вокального напруження в умовах самостійного виконання акомпанементу. В процесі підготовки і виконання музично-сценічних етюдів другого типу студентам пропонується чергування вокально-виконавської і словесної діяльності, наприклад, виконання в процесі пояснень окремих фраз тощо. Порівняно з попереднім це також ускладнений варіант виконавсько-педагогічного піднесення творів.

Для досягнення результатів у виконанні музично-педагогічних етюдів другого типу мають застосовуватись такі педагогічні підходи, як попереднє виокремлене вивчення вокальної і інструментальної партій; тренінг на перехід від режиму мовлення до співу, усвідомлене збереження емоційно-образної

“тональності” і музичного, і словесного виконання. Втручання педагога в процес підготовки етюдів другого типу має бути більш інтенсивним порівняно з першим. Студенти спонукаються до усвідомлено-аналітичного з’ясування достоїнств і вад власної діяльності.

Виконання музично-педагогічних етюдів третього типу має на меті закріплення досягнутого в попередніх, а також набуття нових умінь. Студентам пропонується підготувати виконання і словесну інтерпретацію одного з творів власної навчальної програми, а при створенні пояснень спиратись на художні аналогії з живописом і поезією. Вибір із розмаїття музичних творів саме того, що входить до виконавської програми, мотивувався прагненням до педагогічного забезпечення природного зв’язку між професійним становленням студента і його підготовкою до концертного просвітництва. Проведення мистецьких паралелей має впливати на розширення художньо-образних уявлень студента, ознайомлення з живописом, поезією орієнтувати на глибше відчуття специфіки музичного мистецтва, розширення засобів художньо-виховного впливу за допомогою інших видів мистецтв.

Виконання етюдів третього типу вимагає від майбутніх вчителів почуття міри, важливо зважати не тільки на художньо-образну відповідність аналогій, а і на методичну доречність опори на інші види мистецтв в певному конкретному випадку, уникати перебільшеної їх “дози”.

*Проективно-моделюючий етап.*

Мету другого, проективно-моделюючого етапу, було зосереджено на розвитку здатності студентів до музично-педагогічної творчості, зацікавлення їх інтегрованими підходами до музичної і вербальної інтерпретації творів, засвоєнню основних умінь концертно-освітньої діяльності в проекції на майбутню практичну роботу.

Другий етап охоплює четвертий, п’ятий і шостий навчальні семестри. В цей період дещо змінюється роль викладача. Пряме втручання в процес навчання поступається місцем опосередкованому педагогічному впливу, який

спрямовано на стимулювання творчої активності студентів, сприяння розвитку їх самостійності.

На другому етапі підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності особливої актуальності набуває впровадження варіативних підходів до навчання. Прикладом такої роботи може слугувати виконання завдання, що передбачає прослуховування запису музичного твору у різних виконавських трактовках (Див. Додаток В, завдання № 2 з першого блоку). Студентам пропонується аналіз і оцінювання кожного варіанту, а, головне, студенти мають визначити, який з варіантів трактовки міг би мати більший успіх у юних слухачів. Залучення до виконання завдань такого типу має на меті активізацію слухацької уваги і творчого мислення студентів. Сприймаючи різні виконавські інтерпретації, студенти переконуються в можливості по-різному і разом з тим на високому художньому рівні створювати трактовку музичного твору. Крім того, педагогічне уявлення можливої реакції учнів не тільки на зміст твору, а і на особливості його виконання, спонукає студентів до зіставлення власної і учнівської оцінки, до педагогічної ідентифікації з естетичним відгуком школярів. Моделювання, передбачення реакції дітей на основі ідентифікації спрямовує процес навчання студентів в річище виконавських і педагогічних орієнтирів, що виступають у тісному взаємозв'язку. Звичайно, студентам важко попередньо, в уяві визначити реакцію учнів на характер виконавської трактовки. У них немає достатнього досвіду, педагогічних підходів тощо. Проте, студенти усвідомлюють, що виконання музики для учнівської аудиторії має бути пронизане прагненням до її високохудожнього тлумачення, що завдання естетичного розвитку дітей вимагає від учителя високорозвинених виконавських умінь. Опосередкованість дій викладача забезпечується спонуканням студентів до моделювання учнівської реакції, “приховуванням” основної мети – активізувати виконавське мислення у поєднанні із педагогічним, яке виступає не так явно.

На другому етапі підготовки широко застосовуються навчальні завдання на методичну адаптацію музикознавчих матеріалів. Порівняно з аналогічними



завданнями першого етапу, на другому – передбачається ускладнення їх змісту. Студентам пропонується розробка словесних пояснень до більш узагальнених тем, таких, наприклад, як “Засоби музичної виразності”, “Музичні жанри”, “Художні напрямки і стилі в музиці”, “Мистецтво виконання музичних творів”, “Музика в нашому житті” (Див. Додаток В, третій блок завдань). Виконання завдань такого типу вимагає від студентів не тільки більш широкої музичної ерудиції, а і розвиненіших педагогічних уявлень. Педагогічна складність полягає в необхідності просто і доступно розповісти дітям про досить складні музикознавчі проблеми.

Завдання на методичну адаптацію музикознавчих понять в процесі другого етапу підготовки плавно переходять до наступних, що спонукають студентів до більш ускладнених дій, яких потребує виконання завдань “Розробка музичних сценаріїв” (Див. Додаток В, четвертий блок завдань), що мають на меті залучення студентів до сценічного моделювання, відпрацювання художньо-конструктивних умінь.

Завдання № 1 передбачає створення студентами персоніфікованої розповіді про творчість композитора.

Завдання № 2, пропонуючи студентам розробити один з фрагментів концертної моновистави, продовжує розвиток їх здатності до сценічного бачення концертно-освітньої прогарами, спрямовує на більш цілісне охоплення сценічних дій.

Формування умінь словесної анотації музичних творів, сценарного оформлення концертної програми на другому етапі підготовки має йти пліч-о-пліч із розвитком здатності студентів до продуктивного спілкування з учнівською слухацькою аудиторією. Оскільки можливості реального спілкування студентів з учнями через об’єктивні причини обмежені в часі, слід запроваджувати навчальний тренінг в цьому напрямку, передбачаючи моделювання обставин майбутньої діяльності студентів. Цілеспрямований тренінг має складатись з ряду навчально-рольових ігор (Див. Додаток Ж).

Гра № 1 “Питання – відповіді” полягає в створенні ситуації, де студенти по черзі входять в роль “ведучого концерту” і “слухачів”, задаючи питання один одному і миттєво підшуковуючи відповідь. З метою досягнення цілеспрямованості тренінгу пропонується така послідовність роботи, яка поступово розширювала б проблемне коло питань. Спочатку “питання–відповіді” мають торкатись одного твору, потім – тематичної добірки творів, нарешті – однієї із запропонованих викладачем тем.

Гра № 2 “Спілкування з учнівською аудиторією” має на меті продовження змісту першої, розширюючи уміння студентів щодо ведення діалогу із слухацькою аудиторією. Суть гри полягає в тому, що один із студентів, що грає роль ведучого концертної програми, звертається до інших, що входять в роль “учнівської аудиторії”, відповідає на питання учнів, спонукає до висловлювань, коментує відповіді.

Гра № 3 “Швидке орієнтування в непередбачуваній ситуації” спрямована на розвиток у студентів швидкої реакції на неочікувані обставини, що часто супроводжують реальний процес концертної діяльності серед школярів. Студенти, що грають роль учнів, подають недоречні репліки, виявляють різні спроби зруйнувати концертну обстановку, заважають ведучому. Перед ведучим висувається завдання миттєво зреагувати, долаючи збиваючі фактори.

Навчально-рольові ігри, крім основного призначення – сприяти виробленню навичок спілкування з аудиторією, справляють опосередкований вплив і на розвиток у студентів емоційної стійкості в умовах прилюдної діяльності.

Формування музично-виконавських навичок студентів – одне з найголовніших завдань другого етапу підготовки. Ускладнюється це завдання необхідністю не тільки розвинути у студентів здатність до самостійної виразної інтерпретації музики. Потрібно, щоб студенти усвідомили важливість специфіки виконання музики перед дитячою аудиторією і оволоділи нею, розвинули в собі здатність до педагогічного пристосування музичної трактовки.

Одразу ж зауважимо, що орієнтація на педагогічні потреби виконання музики в дитячій аудиторії не повинна ні в якому разі переходити межі художнього смаку. Цілеспрямований тренінг в цьому напрямку передбачає вправи на рельєфне виділення художніх деталей в процесі виконання музики (Див. Додаток Д, перший блок вправ, вправа № 2). Студенти мають навчитись доволіно підкреслювати у виконанні проведення певних засобів виразності – мелодичної лінії, ритмового малюнку, ладового забарвлення тощо. Варіантність виконання зумовлено педагогічною метою – необхідністю підкреслити значення ритму в загальній конструкції твору, акцентувати роль мелодії тощо. Наприклад, студентам пропонується виконати по-різному “Старовинну французьку пісеньку” з “Дитячого альбому” П.Чайковського. Перший раз, – підкреслюючи наспівність п’єси, а, отже, значущість мелодії в розкритті образу, другий раз, – зберегти загальний настрій образу і художні достоїнства інтерпретації, зосередити увагу учнів на поліфонічному проведенні голосів – першого і другого, для цього рельєфно заграти саме цю поліфонічну деталь твору.

Навички підкресленого виконання потрібних деталей відпрацьовуються головним чином на шкільному репертуарі. З їх набуттям розширюються можливості відповідної роботи і на складних для виконання творах.

Рельєфне виконання окремих художніх деталей в процесі систематичного застосування активно сприяє розвитку виконавської майстерності студентів. Вони усвідомлюють суть інтерпретації як мистецтва витлумачення музики. Студенти переконуються на практиці в можливостях по-різному уявити собі звучання музичного твору, а вимога не виходити за межі хорошого смаку виступає засобом, що сприяє розвитку художніх уявлень майбутніх учителів.

Вправа на рельєфне виконання окремих деталей твору корисна ще й тому, що спонукає студентів до усвідомлення можливості методичного спрямування інтерпретації поза руйнуванням художнього образу.

В процесі другого етапу підготовки продовжується розпочата на першому етапі робота по розвитку мовленнєвих умінь студентів. Оскільки усне мовлення учителя-концертанта відбувається в ускладнених умовах переходу від музично-виконавського режиму до словесного, від співу до вимовляння тексту, серйозного значення набуває відповідна підготовка студентів. З цією метою було застосовано вправу, яка передбачає багаторазовий перехід студента на уроці з режиму мовлення до співу і навпаки (Див. додаток Д, другий блок вправ, вправа № 2). Складнощі, з якими стикаються студенти в процесі виконання цієї вправи, стосуються проблем голосоутворення, дихання, тембрового забарвлення голосу. Було зафіксовано, що при переході зі співу до мовлення студенти часто не можуть впоратись з прискореним, інтенсивним диханням, що при різкому переході від слова до співу губиться вокально-темброве забарвлення голосу, що словесне мовлення і спів надто різко контрастують між собою в манері голосоутворення. Тому саме цим характеристикам слід приділяти особливу увагу в процесі виконання вправи. Методичний смисл її полягає в систематичності тренування на зіставлення різних видів діяльності, усвідомленому підході і викладача, і студента до подолання можливих вад.

Другий етап підготовки має інтенсифікувати розвиток у студентів техніки сценічного піднесення концертної програми. Якщо на першому етапі навчальну увагу зосереджено на аналізі чужого досвіду, на другому – особливого значення набуває не тільки аналіз, спостереження, а і активні дії студентів. Навчальний тренінг зосереджено у двох напрямках – наслідування і творчого опрацювання дій. Студентам пропонується, з одного боку, – пряме, безпосереднє перенесення чужого досвіду до власної діяльності, з іншого – як засіб компенсації вад наслідування – творча проробка діяльності. Вправа № 2 (Див. Додаток Д, третій блок) орієнтує студентів на кількарізковий перегляд концертно-освітньої програми, фіксацію в пам'яті і відтворення окремого її фрагменту. Вправа № 3 з того ж блоку передбачає виявлення творчої самостійності у виконанні також не цілісної, а фрагменту концертно-освітньої

програми. Взаємодія двох вправ – на наслідування і на творчість – сприяють забезпеченню цілісного педагогічного підходу до підготовки студентів.

На відміну від музично-сценічних етюдів, передбачених першим етапом підготовки, виконання фрагменту концертно-освітньої програми має відбуватись в умовах нехай поки що уявного, змодельованого, але сценічного піднесення фрагменту.

Виконання музично-інтерпретаційних вправ, мовленнєвих вправ, тренінг на сценічне піднесення виконавської і словесної інтерпретації творів продуктивні лише за умови серйозної уваги до індивідуалізації підготовки. У процесі проведення другого етапу експерименту індивідуалізація знайшла розширену трактовку: не лише як віднайдення адекватних індивідуальності студента засобів навчання, а і як закріплення індивідуально-особистісних ознак на “виході” підготовки – відпрацюванні індивідуального педагогічного стилю, розвиток притаманного саме цьому студенту естетико-смакових переваг, акцентуація характерних способів музичного сприймання і виконання музики.

Так, як і перший етап підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності, другий етап завершується модульним завданням (Див. Додаток 3, завдання № 2). Студенту пропонується розробити сценарій одного з фрагментів концертно-освітньої програми і виконати його в умовах академічної звітності. Студент має продемонструвати:

а) творчий підхід до розкриття певної теми, що передбачає вибір відповідного музичного матеріалу, його виразну музично-виконавську і словесно-методичну інтерпретацію;

б) уміння оперативно переключатись з режиму мовлення до виконавського;

в) яскраве сценічне втілення одного з фрагментів концертно-освітньої програми;

г) здатність зберегти творче самопочуття в умовах академічної звітності.

Модульне завдання виконується під опосередкованим впливом викладача, що виключає пряме втручання в процес підготовки виступу.

Допускаються відповіді на питання студента, корекція окремих деталей навчально творчої роботи студента.

Порівняно з першим вимоги до підготовки студентів в кінці другого етапу підвищено. Студенти мають продемонструвати більш складні уміння. Виконання музичного твору із словесним, методично адаптованим і виразно піднесеним його поясненням переростає у вимогу сценічно продуманого виконання не одного твору, а певного фрагменту концертно-освітньої програми; виконавські уміння мають набути рис мобільності, тобто здатності студента переключатись з режиму мовлення на виконавський. Виявлення емоційно-виконавської стійкості студента в умовах роботи в класі, де присутні викладач і один-два студенти, в кінці другого етапу має перерости у здатність зберегти творче самопочуття в умовах розширеної прилюдної діяльності (академічний концерт).

Враховуючи недостатність підготовки на першому і другому етапах, на третьому слід зосередити увагу на активізації сценічно-творчої діяльності студентів в процесі практичної роботи зі школярами.

#### *Практично-реалізуючий етап.*

Третій, практично-реалізуючий етап підготовки відбувається протягом сьомого, восьмого і дев'ятого семестрів. Завдання і вправи, які пропонуються для виконання студентів, розроблено таким чином, щоб логічно продовжити розвиток вже набутих умінь. Головним чином вони підпорядковані меті розвитку здатності студентів до цілісного охоплення музично-сценічного дійства, до встановлення творчого контакту зі слухацькою учнівською аудиторією. Взаємодія зі слухачами в реальних умовах роботи створює можливості для практичного закріплення і вдосконалення вже набутих, а також формування і розвитку нових виконавсько-просвітницьких умінь.

Цілісне охоплення музично-сценічного дійства – необхідна характеристика концерту освітнього характеру. На відміну від створення окремого фрагменту концертно-освітньої програми, що передбачалось завданнями другого етапу, створення цілісного її зразка ускладнюється не лише

обсягом роботи. Отже, виконання завдання на розробку цілісного сценарію концертно-освітньої програми (Див. Додаток В, блок четвертий, завдання № 3) обов'язково супроводжується вимогами визначити її педагогічну мету і досягнення художньої вмотивованості зіставлень окремих концертних номерів.

Завдання № 4 з того ж блоку, спрямоване на розробку концерту з двома-трьома ведучими, було введене до третього етапу підготовки для того, щоб сприяти розвитку у студентів здатності до діалогізованого викладу словесного коментарю. В процесі проведення експериментального дослідження ми переконались, що концертно-освітня програма нерідко перетворюється на чергування окремих музичних номерів зі словесними ілюстраціями до них. Введення елементів театралізації вносить пожвавлення до ходу програми, викликає у школярів більше зацікавлення.

Особливо продуктивними для підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності є завдання на розробку сценарію концерту, в якому можуть прийняти участь юні слухачі. Це ускладнене завдання, яке особливо вимагає актуалізації не тільки музичних і музикознавчих, а і блоків психолого-педагогічних і методичних знань студентів. Виконання завдання має спиратись не здатність студентів до уявлення реальних ситуацій концертного життя школи, пристосування до виконавських можливостей учнів без нехтування освітніми завданнями. Розробка сценаріїв такого типу орієнтує студентів на досягнення результатів роботи, де художні і педагогічні дії опосередковують одна одну, впливають одна на одну і, нарешті, зливаються в єдине ціле.

На третьому етапі підготовки надзвичайно актуальним лишається розвиток виконавських умінь студентів. Набутий досвід художньо-виконавського опрацювання музичного матеріалу, усвідомлення творчих можливостей інтерпретації, вправи на рельєфне підкреслення художніх деталей, до яких залучались студенти на попередніх етапах, уможливають виконання вправ ускладненого типу з метою розвитку виконавської культури студентів, формування їх здатності до педагогічної і художньої імпровізації, викликані потребами і умовами проведення концертно-освітньої діяльності.

Студентам пропонується виконання вправи № 3 із першого блоку вправ навчально-цілеспрямованого тренінгу (Див. Додаток Д). Зміст вправи полягає у залученні студента до спроб створити не один, а два-три варіанти цілісної трактовки твору. Підкреслюється необхідність збереження художніх підходів до розкриття музичного образу в кожному варіанті. Вправління студентів в цьому напрямку, як уже зазначалось, підпорядковане не стільки завданню досягнення художньої досконалості створених трактовок, скільки розцінюється як засіб, що уможливорює усвідомлення студентами і відпрацювання на практиці умінь варіантного, творчого тлумачення музики.

Творчий розвиток студентів передбачає також виконання вправи на варіантне уявлення сценічного вирішення певної концертно-освітньої теми. Студентам пропонується спочатку зразок виконання вправи, а далі студенти самостійно мають її виконувати.

На третьому етапі передбачається подальший розвиток комунікативних умінь студентів. Для підготовки до реальної ситуації спілкування з учнями використовуються змодельовані ситуації, навчально-рольові ігри. На зміну іграм, що використовувались на першому і другому етапах підготовки таких, як: “Питання – відповіді”, “Спілкування з учнівською аудиторією”, “Швидке орієнтування в непередбачуваній ситуації”, приходить розроблена в процесі експерименту гра “Міні-дискусія”, що являє собою найскладніший варіант тренінгу. Сутність цієї гри (Див. Додаток Ж) полягає у створенні ігрової ситуації, учасники якої входять в роль учнів, дискутуючи на певні теми. Завдання, яке виконують учасники гри, передбачає оперативний добір доказів, фактів, мобільну аргументацію положень. Організатор дискусії висуває положення, що потребує доказу. Учасники мають відстояти власну думку, виявити оперативну реакцію. Міні-дискусія сприяє актуалізації мистецьких знань студентів, виробленню швидкої реакції, чіткому формулюванню думки, здатності її переконливо піднести. Уміння, сформовані в процесі змодельованої ситуації, мають надалі переноситися в реальні умови, сприяючи налагодженню творчого контакту з учнями в процесі концертного спілкування.



Активізації творчих підходів до здійснення концертно-освітньої роботи сприяють завдання на рекламне забезпечення програми. (Див. Додаток В, п'ятий блок завдань). Студентам пропонується розробити проект афіші та проект концертної програмки. Варіантне їх представлення розширює палітру творчих дій студентів. У процесі виконання завдань цього типу студенти стикаються з проблемами психологічного підґрунтя пропаганди, використання барвистості, яскравості афіші, як засобу привертання уваги широкої аудиторії. Створення проектів концертних програмок також має стати активним процесом психолого-педагогічних роздумів студентів. Зміст програмок має вміщувати не тільки формальні повідомлення щодо складу артистів та переліку творів. Студентів слід зорієнтувати на створення концертних програмок, які виступають засобом підтримки художньо-інформаційного і художньо-емоційного наповнення концертної вистави. Відчуття естетичної міри, знання закономірностей психологічного впливу на художні враження дітей, педагогічні міркування щодо змісту, необхідні при створенні афіш і концертних програмок, сприяють виконанню завдань на рекламне забезпечення концертно-освітньої діяльності високий розвиваючий ефект.

Кульмінацією підготовки студентів до концертного просвітництва виступає концертно-освітня практика, що здійснюється як в період педагогічної практики, так і додатково. Умовно концертно-освітню практику можна представити як виконання завдань трьох типів (Див. Додаток К), структурованих за принципом ускладнення. Спочатку студенти залучаються до фрагментарної участі в концерті для школярів, далі їм пропонується провести концертно-освітню програму. І, нарешті, студенти мають самостійно вибрати тему, форму проведення концерту освітнього характеру, розробити сценарій, підготувати рекламне забезпечення, виступити в ролі ведучого і виконавця музичних номерів.

На третьому етапі підготовки має широко застосовуватись самоконтроль і самооцінювання студентів. Студенти недостатньо підготовлені до компетентного аналізу власної концертно-освітньої роботи. Найістотніші

прорахунки в самоконтролі і самооцінюванні виявляються у переважно негативній реакції, огульній критиці власних дій. Разом з тим студенти не завжди вміють виявити причини невдалих дій, часто звинувачуючи у недоліках інших, а не себе. На питання викладача: “Як Ви думаєте, чому діти невідповідно реагували на концертно-освітню програму?” студенти, як правило, відповідають, що учні недостатньо підготовлені, не вміють поводитись в концерті і т.п. Систематична робота в напрямку розвитку у студентів умінь адекватного оцінювання результатів власної роботи призвела до розробки спеціальних форм самоконтролю і самооцінки студентів. Послідовність застосування розроблених форм самооцінки і самоконтролю студентів визначалась їх поступовим ускладненням і передбачала:

Форма 1. Аналіз власних дій виконання концертно-освітньої програми в реальних умовах спілкування зі школярами; зіставлення результатів аналізу з думкою викладача.

Форма 2. Рефлексивна проробка аудіо-, або відеозапису власного виконання концертно-освітньої програми в реальних умовах спілкування зі школярами.

Форма 3. Аналіз реакції школярів після виконання концертно-освітньої програми. Зіставлення вражень щодо результатів концертно-освітньої програми “по-пам’яті” і “в запису”.

Завдання навчального характеру органічно переростають, зливаються із модульним завданням № 3, що виконується в кінці третього етапу підготовки (Див. Додаток 3), згідно якого студентам пропонується самостійно, без допомоги викладача розробити сценарій концерту з елементами театралізації (використання міміки, пантоміміки, сценічних рухів, відповідного оформлення сцени тощо), виступити в реальних умовах спілкування з учнівською аудиторією. Крім вимог, що висувуються до підготовки на першому і другому етапах студенти мають виявити специфічні уміння, що свідчать про їх здатність до результативного здійснення концертно-освітньої роботи, такі як:

– зацікавити слухачів змістом освітнього концерту;

- оперативно реагувати на непередбачувані обставини, що виникли в процесі концерту;
- створювати творчий контакт зі слухачами;
- виявити художньо-творчу витримку в умовах прилюдного виступу.

2.3. Умови організації, хід і аналіз результатів формувального експерименту.

2.3.1. *Умови організації формувального експерименту.*

Мета формувального експерименту полягала у перевірці ефективності розробленої змістово-структурної моделі і поетапної методики підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності.

Формувальний експеримент проводився протягом п'яти років. В полі зору експериментаторів знаходилось 55 студентів контрольних груп і 55 студентів експериментальних груп. Було створено п'ять експериментальних і п'ять контрольних груп по 11 осіб в кожній. До експерименту залучались студенти першого курсу, за навчанням яких велось спостереження до п'ятого курсу включно.

У двох групах (контрольній і експериментальній) заняття проводились безпосередньо автором дисертації (головний експериментатор), в інших – викладачами тих ВНЗ (експериментаторами-помічниками), де додатково відбувався експеримент за спеціально розробленими інструкціями.

Підготовка до концертно-освітньої діяльності проводилась зі студентами і контрольної, і експериментальної групи в процесі навчальних занять з музично-виконавських дисциплін, в процесі проведення спеціальних репетицій перед концертними виступами, а також підчас педагогічної практики. Заняття в експериментальних групах відбувались за новоствореною методикою, в контрольних – за традиційною.

Результати навчання майбутніх учителів музики фіксувались експериментаторами. Для отримання більш об'єктивної картини, з метою уникнення впливу індивідуальних естетичних схильностей і мистецьких уподобань експериментаторів, підсумки експериментальної роботи (по закінченню кожного з визначених етапів) фіксувались експертним журі, до складу якого входили провідні викладачі тих ВНЗ, де проводився експеримент.

Про ефективність розробленої змістовно-структурної моделі і поетапної методики мали свідчити результати порівняння навчальних здобутків студентів

контрольних і експериментальних груп, а також порівняння даних, отриманих в результаті проведення констатувального і формувального експериментів за попередньо визначеними критеріями і показниками, а саме:

1) ступінь сформованості позитивного ставлення до концертного просвітництва. Показник – виявлення бажання до концертно-освітньої роботи серед дітей та юнацтва та кількість концертних програм, підготовлених студентом за власним бажанням;

2) міра здатності до вибору високохудожнього і педагогічно доцільного репертуару до концертів освітнього характеру. Показник – художня якість і педагогічна доцільність репертуару, самостійно відібраного студентом для концертно-освітніх програм;

3) міра здатності до виразної інтерпретації музичних творів в процесі прилюдної діяльності. Показник – виразність виконання, його змістовно-стильова вираженість, зосередженість на образному тлумаченні концертно-освітньої програми, відсутність поточних похибок, “збоїв” у процесі прилюдного виступу;

4) ступінь сформованості вміння методичної адаптації словесних пояснень щодо музичних творів. Показник – образна яскравість словесних коментарів щодо музики, їх влучність і доступність для сприймання школярів певного віку;

5) ступінь сформованості вміння досягати творчого контакту зі слухачами в процесі сценічної діяльності. Показник – зацікавленість учнів концертно-освітньою програмою, їх зосередженість під час слухання музики і словесних пояснень.

Результати формувального експерименту фіксувались після кожного етапу, визначеного у поетапній методиці: ознайомлювально-аналітичного, проєктивно-моделюючого, практично-реалізуючого, – з метою отримання динаміки зрушень у підготовці студентів, своєчасно зафіксувати можливі недоліки та внести відповідні корективи до попередньо спланованої роботи.

*2.3.2. Хід і результати експерименту, зафіксовані після проведення ознайомлювально-аналітичного етапу.*

Результати спостережень цього етапу навчання знайшли відбиток у процесі індивідуальних бесід із викладачами-експериментаторами, міні-обговореннях, розширений варіант спостережень – у підготовці відповідних виступів в системі НСТ.

В процесі проведення формувального експерименту з'ясувалось, що уміння спостереження і аналізу досвіду концертно-освітньої роботи формується порівняно легко при систематичному заохоченні майбутніх вчителів до цієї роботи. Розширюються об'єкти їх спостереження, коло помічених деталей і особливості проведення концертної діяльності. Особливо корисним для орієнтації студентів на майбутню концертно-освітню діяльність виявився перегляд філармонічних програм для дітей. Як позитивне студенти відмічали змістовність словесних пояснень; невимушеність, безпосередність спілкування ведучої з залом; різноманітність репертуару, його виразне виконання музикантами-професіоналами. Як негативне – недостатню увагу юних слухачів, їх відволікання, подекуди несумісну з правилами поведінки на концерті. В процесі обговорення ряд студентів прийшли до думки, що труднощі спілкування з аудиторією в процесі проведення філармонічного концерту можуть бути знівельовані в камерній обстановці шкільного концерту-лекції.

Залучення студентів до ознайомлення з музично-популярною літературою показало, що майбутні лектори-виконавці із зацікавленням ставляться до цієї роботи, фіксуючи окремі приклади, особливо ті, що в майбутній діяльності можуть привернути увагу учнів. Так, ознайомлюючись із роботою Арк.Кльонова “Симфонія з сюрпризом”, адресовану юним шанувальникам музики, студентка П. відмітила: “Назва книги одразу викликає зацікавлення. Можна її навіть запозичити для формулювання теми концерту, наприклад, “Концерт-бесіда з сюрпризом”. Виклад матеріалу має таку особливість, як лаконічність окремих підрозділів, яскравість їх назв,

довірливість і щирість тону бесіди з читачем. Окремі факти подаються рельєфно і разом з тим спонукають до роздумів. Я сама багато дізналась з цієї книги і про музичне мистецтво, і про те, як можна привернути увагу дітей до серйозної музики”.

У процесі експерименту було відмічено, що активізувати діяльність по ознайомленню із популярною літературою про музику можна в тому разі, якщо зорієнтувати студентів на застосування прочитаного в майбутньому. “Читаючи роботу С.Хентової “Місячна соната”, – ділиться студентка з експериментатором враженнями після прочитаного, – я подумала, що можна провести для старших підлітків цілий концерт на цю тему. Мені навіть захотілось поговорити з юними слухачами про музику, про високе почуття любові, про творчість Бетховена...”.

В процесі формуючого експерименту з’ясувалось, що майже всі студенти з інтересом виконують завдання щодо ознайомлення з, на жаль, мало їм знайомою поезією талановитих авторів, таких як П.Тичина, В.Сосюра, Л.Костенко, Г.Гайне та ін. Вибір віршів про музику розкриває перед майбутніми вчителями цікаві грані її сприймання, спонукає до роздумів, розширює естетичний кругозір.

Виконання завдання на добирання відповідних музичному образу поетичних рядків виявилось ускладненим для ряду студентів (близько третини). Студенти не завжди тонко “вловлюють” образний зміст вірша, допускаючи похибки такого типу, як орієнтація виключно на назву, довільний вибір твору, не обмежений міркуваннями образно-емоційної єдності художніх творів. Прикладом неправильного виконання завдання може слугувати зіставлення музичної п’єси С.Губайдулліної “Весна” із поетичними рядками Лесі Українки “Стояла я і слухала весну”. Студентка орієнтувалась на назву, не зважаючи на різний емоційний настрій творів, не звернула уваги на те, що в музичній п’єсі виражається піднесення, яскраве хвилювання, радість від приходу весни, а вірш проникнутий елегійно-замріяними відчуттями. Отже, за результатами формувального експерименту було вирішено зауважити, що використання

прийому щодо добору художніх аналогій до музичних творів в повсякденній практиці потребує втручання педагога.

Педагогічною результативністю відзначалось у формувальному експерименті виконання блоку розроблених нами завдань на вибір студентами репертуару для проведення концертно-освітньої діяльності. (Див. Додаток В, другий блок завдань). Складені завдання поступово ускладнюють вибірково-оцінні дії студентів. Мета завдань – заохочення майбутніх учителів музики до концертного просвітництва шляхом ознайомлення з концертною діяльністю майстрів музичного мистецтва.

В процесі формувального експерименту складені завдання використовувались у такий спосіб. Студентам пропонувалось прослуховувати запис творів зі шкільної програми у виконанні видатних артистів, а відвідуючи концерти, фіксувати увагу на репертуарі, який можна буде використати в майбутній діяльності. При цьому студенти мали оцінювати освітні можливості репертуару в художньо-виховній роботі зі школярами.

Перевірка дієвості розробленої в процесі створення поетапної методики схеми вибору концертно-освітнього репертуару (Визначення особистого ставлення до музики, визначення відповідності виконавським можливостям студентів, з'ясування привабливості для учнів певного віку і педагогічної доцільності твору), призвела до висновку про необхідність систематичного вправляння студентів на визначення творів, які можуть захопити учнів певного віку. До цієї думки прийшли експериментатори, помітивши, що студенти неоднаково реагували на питання схеми, спостерігався значний різнобій в думках. Преважна частина при доборі репертуару для концертно-освітньої програми в центр уваги поставила визначення власного ставлення до музики і відповідність її власним виконавським можливостям. Відчувалось, що в цих питаннях майбутні вчителі почувають себе значно впевненіше. Набагато скромніше (по всіх експериментальних групах біля 20%) було представлено оцінку привабливості для учнів певного віку і педагогічної доцільності. Як позитивний приклад наведемо характеристику, зроблену студенткою М. в кінці



першого семестру навчання: “Прослухавши “озвучену анкету”, я зупинила вибір на п’єсі П.Чайковського “На трійці” (“Листопад”) із циклу “Пори року”. Мене захоплює стрімкий рух музики, її невідворотний поступальний розвиток, яскраве відчуття народності музики, її мелодизму. Я б хотіла включити цей твір до власної навчальної програми. Мені здається, що, виконуючи цю п’єсу, я вигідно могла би підкреслити власні піаністичні можливості. Музика П.Чайковського не може залишити байдужими дітей. П’єсу доцільно використати в роботі з учнями для того, щоб розширити їх обізнаність із творчістю російських композиторів”.

Систематичне виконання навчальних завдань блоку “Вибір репертуару для проведення концертно-освітньої діяльності” сприяло розвитку відповідних знань і умінь студентів, розширенню їх досвіду в галузі вибору концертного репертуару для роботи зі школярами. Та ж сама студентка Г., наприклад, в кінці першого етапу підготовки до концертно-освітньої діяльності значно більше уваги приділила тим характеристикам музичного твору, які висвітлюють його педагогічний потенціал. Поряд із визначенням стильових ознак, образних характеристики п’єси “Монтеккі і Капулетті” з балету С.Прокоф’єва “Ромео і Джульєтта” студентка зауважила: “Цю п’єсу можна адресувати учням сьомих – восьмих класів. Старшокласників теж, без сумніву, привабить яскравість музичної характеристики ворогуючих кланів, своєрідність музичної мови, напір і енергія загального звучання. Крім того, слухання музики спонукає до роздумів про кохання – теми, що цікавить учнів цього віку. П’єсу можна використати як матеріал для проведення мистецької аналогії між музикою С.Прокоф’єва і твором В.Шекспіра”.

При перевірці ефективності запропонованого в “Поетапній методиці” тренінгу на паралельне вивчення шкільного і основного навчального матеріалу, виявилась його безперечна ефективність. Переважна більшість учасників експериментальних груп (81%) впорались із висунутими завданнями.

Наведемо приклад паралельного вивчення двох творів В.Косенка: романсу “Сумний я” і дитячої пісні “Ялинка”. В процесі роботи з викладачем

над романсом студент опановує особливості втілення вокального стилю В.Косенка в виконавському мистецтві, такі як підкреслена увага до слова, до його виразного інтонування; мелодична наспівність, краса мелодичної лінії. Викладач-експериментатор звертав увагу студента на досягнення послідовності у звуковеденні завдяки правильному розподілу цезур для дихання, відпрацьовував зі студентом чистоту інтонування, артикуляцію приголосних. Важлива увага приділялась вирівнюванню регістру співацького голосу, досягненню ансамблю з концертмейстером. Широко використовувався особистий показ викладача. При самостійному розучуванні дитячої пісні студент мав передбачити можливі вади власного виконання і вже самостійно, без допомоги викладача, спрямувати зусилля на дотримання стильових вимог у виконанні музики В.Косенка, у досягненні виразно-образної її трактовки; самостійно розподілити цезури, звернути увагу на чистоту інтонації, “перенести” рекомендації викладача щодо артикуляції приголосних, вирівнювання співацького регістру у самостійну роботу. Твір виконувався під акомпанемент концертмейстера, проте, студент мав зайняти лідерську позицію у досягненні ансамблю з концертмейстером. Завдання самостійної роботи ускладнювалось контрастністю музичних образів.

В процесі експерименту було визначено і впроваджено багато прикладів для паралельного вивчення. Це, зокрема, методичні рекомендації щодо зіставлення дитячих альбомів В.Кирейка, В.Косенка, Р.Шумана, П.Чайковського, В.Барвінського, Ж.Колодуб, Г.Саська, Б.Фільц із більш складними творами, призначеними для виконання фахівцями, з так званим виконавським репертуаром цих же композиторів; пісень для дітей, таких, як “Саночки-санчата” А.Кос-Анатольського, “Жайворонок” М.Глинки, “Струмок” А.Штогаренка тощо із романсами або аріями з опер цих же композиторів. В результаті апробації запропонованого методу було зауважено, що добирання паралелей і для керованого, і для самостійного опрацювання музичних творів є ефективним лише за умови прискіпливої педагогічної уваги до індивідуальності студента, його виконавських можливостей і естетичних уподобань.

Розвиток умінь методичної адаптації матеріалу протягом всього формувального експерименту відбувався в процесі виконання студентами розробленого блоку завдань (Див. Додаток В, третій блок завдань). Завдання було створено за принципом поступового ускладнення музичних тем, які мали бути розкриті для учнів в процесі концертно-освітньої діяльності. Зміст їх передбачав розширення умінь методичної адаптації студентів від розповіді про один твір, один музичний інструмент, творчість одного композитора до узагальнень, що охоплювали такі поняття, як художній напрям в музиці, специфіка виконавського мистецтва, роль музики в житті людини.

В процесі експерименту було зафіксовано, що 79% студентів, з тих, що взяли участь у експерименті, не тільки усвідомили значення методичного адаптування музикознавчого тексту у відповідності із сприйманням дітей як ефективного методу підготовки концертно-освітньої програми, а і переконались, що така робота вимагає спеціальних зусиль, ґрунтується на певних знаннях. Для прикладу наведемо такі висловлювання: “Ніколи не думала, що розповідати про знайомі речі може бути так важко”, “Вміти грати на гітарі – це одне, а розповісти про неї дітям – це вже зовсім інша діяльність”. Результати виконання цього завдання майже у всіх студентів, за незначним винятком, виявились невтішними, як на це і очікував експериментатор. Проте, педагогічна мета – показати студентам складність цієї роботи, “розчистити” шлях до сприймання закономірностей методичної адаптації – була досягнута.

Наступне завдання по створенню адаптованої цікавої розповіді щодо музичного матеріалу сприймалось студентами як знайоме, бо з цим завданням вони вже стикнулись у констатувальному експерименті (Див. констатувальний експеримент). Вони були зорієнтовані на уважне ставлення саме до особливостей складання не тільки змістовної, а і цікавої для учнів розповіді. Це завдання передбачало порівняння двох-трьох готових методично адаптованих матеріалів, з’ясування їх особливостей і створення власного варіанту розповіді про творчість композитора або одного з творів власної виконавської програми.

Завдання в своїй основі було зорієнтоване на усвідомлення “чужого” досвіду і “перенесення” його до власної діяльності.

Виконання завдань на порівняння варіантів методичної адаптації (двох-трьох) протягом першого етапу підготовки виявилось досить результативним. Орієнтуючись на кращі зразки методичної адаптації, студенти набували власних умінь (55%). Водночас аналіз труднощів, з якими стикались студенти в процесі виконання завдань на методичну адаптацію, показав, що студентам нерідко бракує музикознавчих знань і уявлень про особливості дитячого сприймання. Крім того, студентам нелегко було відмовитись від використання незрозумілої для непідготовлених слухачів музичної термінології. Корекція з боку викладача полягала у прямих зауваженнях, виправленнях. Особливо результативним виявився такий педагогічний прийом, як спонукання студентів до уявлення конкретних обставин діяльності. “Як би Ви розповіли про цей жанр молодшій сестрі, племінникам, знайомим?”, “Що, на Вашу думку, виявилось би для них незрозумілим, що цікавим?” і т.п. Особливої уваги вимагають ті моменти методичної адаптації, які пов’язано зі способами пояснення окремих деталей, значущих для усвідомлення дітьми музичного образу. Неодмінні питання при цьому: “Які моменти важливо підкреслити?”, “На що мають звернути діти увагу?”

Наведемо приклад подібної роботи. Студентці, до навчальної програми якої було введено твір М.Мусоргського “З лялькою” з циклу “Дитяча”, пропонувалось скласти словесні пояснення до цього твору. Наведемо результат її роботи в першому варіанті: “Мусоргський – великий російський композитор, творчість якого увійшла в історію світової музики як значне надбання реалізму в мистецтві. Композитор прагнув до того, щоб музична інтонація правдиво відтворювала інтонації мови. У вокальному циклі “Дитяча” Мусоргський з надзвичайною любов’ю розповів про радощі і печалі, забави і ігри дітей. Замріяна і зворушлива п’еса “З лялькою” відтворює сцени з життя маленьких друзів композитора. Прослухайте музику і скажіть, чи подобається вона вам”.

В процесі методичного коректування цієї розповіді з викладачем студентці було поставлено питання: “Кому адресується ця розповідь?”, “Що може зацікавити дітей в музиці?”, “Які музичні знання мають отримати діти?”, “Які уявлення про музичне мистецтво можуть бути розширені у дітей в процесі слухання?”, “На які моменти слід звернути увагу дітей, щоб музика стала їм зрозумілою, щоб вона їм сподобалась, щоб вони могли оцінити її естетичні достоїнства?”

У результаті роботи з викладачем було уточнено, що виконання адресується учням третього-четвертого класів, має відбуватись в умовах камерного концерту для дітей. У результаті проведеної роботи розповідь було скоректовано таким чином: “Видатні композитори всього світу дуже любили писати музику для дітей. У російського композитора Мусоргського теж було багато юних друзів. Він з цікавістю спостерігав за їхнім життям, за їхніми іграми і забавами. Згадуючи своє дитинство, М.Мусоргський написав кілька творів, об’єднав їх у цикл і назвав “Дитяча”. Музика виявилась дуже вдалою, сподобалась слухачам, а великий художник Ілля Рєпін намалював до “Дитячої” головний аркуш.

Зараз я виконаю один із замріяних і зворушливих творів з “Дитячої”, який називається “З лялькою”. Ви одразу ж почуєте, що це колискова. Дівчинка вкладає спати ляльку на ім’я Тяпа, розмовляє з нею. Прислухайтесь, як дівчинка просить Тяпу швидше заснути: “Тяпа, бай, бай... Тяпа спати треба... Тяпа спи, засни!” Музика дуже правдиво відтворює всю сценку. Голос і музичні інтонації так яскраво виражають вмовляння дівчинки! Зверніть увагу також на фортепіанний супровід (можна заграти виокремлено якийсь фрагмент). Правда, відчутно, як композитор передає заколисуючий рух?”

В процесі формувального експерименту особлива увага приділялась формуванню мовленнєвих умінь студентів –здатності до розстановки потрібних інтонаційних акцентів, відпрацюванню чіткої дикції тощо. В результаті відповідної роботи з’ясувалось, що найрезультативнішим виявилось

застосування цілеспрямованого тренінгу у річищі виконання двох вправ (Див. Додаток Д, другий блок, вправи 1 і 2).

Перша передбачала ознайомлення студентів зі словесним текстом і виявлення смислових його акцентів. Студенти мали підкреслити найзначущі слова. Друга вправа полягала в читанні вголос готового тексту, виразність піднесення якого мала забезпечуватись інтонаційними наголосами, дотриманням пауз, динамічними і темпо-ритмовими засобами, визначеними при попередньому опрацюванні. Педагогічний ефект забезпечувався поєднанням смислової “проробки” тексту із виразним його озвученням.

Найрозповсюдженішими недоліками у виконанні цих вправ виявились такі, як прискорене читання, що призводило до нечіткої дикції. У багатьох студентів спостерігались ускладнення у дотриманні пауз, відчувалась їх штучність, навмисність. Прохання викладача підключити темброві барви голосу нерідко призводило до неприродного його звучання.

Експериментатори були свідомі того, що подібна робота потребує тривалого часу. Разом з тим, щоб стимулювати зусилля студентів у потрібному напрямку, вже з другого семестру застосовувались прийоми “Моделювання відповідних ситуацій”. З метою уникнення штучності у вимовлянні словесного тексту студентам пропонувалось змоделювати конкретну концертну ситуацію, подумки уявити зал, аудиторію слухачів, оформлення сцени і інші, по можливості, найдрібніші деталі. Протягом першого етапу зі студентами було опрацьовано в такий спосіб близько восьми-дванадцяти текстів. Поєднання смислового аналізу із досягненням виразності виконання словесного тексту в уявно змодельованій ситуації позитивно впливало і на виразність виконання музичних творів. В процесі дослідження були зафіксовані позитивні зрушення в інтерпретації не тільки вокальних, а і інструментальних творів студентів. Із запропонованим завданням впоралось близько 72% студентів з різних експериментальних груп.

У процесі формувального експерименту студенти залучались до цілеспрямованих спостережень за сценічною поведінкою досвідчених лекторів,

педагогів, ведучих концертної програми відповідно до визначених експериментатором орієнтирів. До їх числа входили такі, як особливості міміки, пантоміміки сценічних виконавців, сценічно-рухова манера. Особлива увага студентів зверталась на визначення, динамічних, інтонаційних, тембрових барв, темпових характеристик мовлення артистів і ведучих концертних програм. В полі зору студентів мали також бути чіткість дикції і зовнішній вигляд артистів.

Виявилось, що спонукання майбутніх фахівців до цілеспрямованих спостережень сприяли розширенню у них палітри умінь художньо-виховного впливу. Крім того, в цілому ряді випадків було зафіксовано, що аналіз зовнішніх ознак сценічної поведінки опосередковано спонукав студентів і до виявлення інших характеристик діяльності концертантів. Більше того, у ряду студентів (незначної кількості - 17%) було відмічено прагнення до створення власного індивідуального стилю поведінки. Експериментатори всіляко заохочували студентів до підкреслення кращих ознак власної індивідуальності, підкреслював взаємозв'язок зовнішніх характеристик сценічної поведінки із внутрішнім відчуттям музики і слухацької аудиторії.

Найскладнішим різновидом навчальної діяльності для студентів, що брали участь у формувальному експерименті, на ознайомлювально-аналітичному етапі виявилось виконання музично-педагогічних етюдів. Труднощі викликала незвичність роботи. Для багатьох учасників експерименту зміна суто музичного виконання на поєднану зі словом діяльність виявилась досить нелегкою. Ряд експериментаторів відмітив певну “натяжку” в поведінці, її неприродність, ніяковість студентів. Для подолання таких вад застосовувалось переважно схвальне ставлення до перших спроб виконання етюдів. Було вирішено практично виключити критику або таким чином висловлювати побажання і рекомендації, щоб критика посідала найменше місце у вказівках викладача. Студент мав повірити у власні сили, можливості успішного піднесення музичних творів на сцені, зацікавитись педагогічно-пояснювальними діями. Експериментатори намагались так вибудувати роботу,

щоб студентам подобалось виступати, щоб вони відчули смак до виконання музики зі словесними поясненнями.

В процесі перевірки з'ясувалось, що виконання змодельованих раніше етюдів третього типу (Див. поетапну методику) на застосування художніх в процесі створення словесних пояснень викликає найбільші труднощі у студентів. Викладачі-експериментатори відмітили, що вимоги дібрати художні аналогії з поезії чи живопису студенти виконували з великими потугами. Аналіз навчальних ускладнень дозволив виявити найхарактерніші з них, а саме:

- перебільшене звертання до інших видів мистецтва. Щоб студенти могли свідомо уникати цих вад, педагог має пояснити, що при такому підході власне зміст музичного твору “відходить” на задній план. Увага і ведучого концерту, і слухачів може зсунутись на пошук зовнішніх ознак відповідності між музичним твором і творами інших видів мистецтва, на відшукування в звучанні музики зримих образів, або сюжетних аспектів вірша;

- недостатність виразності при читанні поетичних ілюстрацій, бідність словесних пояснень щодо живописних образів. Викладач має спеціально, підкреслено зосередити увагу студента на необхідності досягнення образного виконання поетичних рядків, уникнення формального, емоційно-нейтрального їх піднесення. Пояснення щодо змісту і форми художніх репродукцій має спиратись на попередню підготовку, на попередньо складені вирази, образні пояснення.

Для визначення результативності запропонованої методи, підведення підсумків експериментальної роботи було розроблено і впроваджено поетапний модульний контроль. В кінці першого етапу модульний контроль передбачав виконання студентом музично-сценічного етюдів третього типу. Модульне завдання виконувалось під керівництвом викладача. Було визначено уміння, які мають продемонструвати студенти в разі успішного навчання на першому етапі, а саме такі уміння:

- вибору твору для слухання учнів певного віку;
- виразної трактовки музичного твору зі шкільної програми для слухання музики;



- створення словесного коментарю, методично адаптованого до музичного твору і виразне його піднесення в процесі усного мовлення;
- емоційної стійкості в умовах виконання музично-педагогічного етюдів в класі.

В процесі оцінювання результатів першого етапу підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності було з'ясовано напрями подальшої роботи, намічено перспективи наступних дій. Необхідно було усунути такі недоліки, як недостатній вияв творчої активності студентів, а для цього – зорієнтувати навчальні дії в річище їх самостійності; сконцентрувати зусилля на формуванні умінь оперативної реакції, мобільної корекції власної поведінки. Експериментатори дійшли висновку, що самої серйозної уваги потребує подальший розвиток професійної виконавської майстерності, індивідуалізації підготовки.

### *2.3.3. Хід і результати експерименту, зафіксовані у процесі проєктивно-моделюючого етапу.*

На цьому етапі зусилля експериментаторів-викладачів було зосереджено на:

- 1) подальшому розвитку у студентів творчих проявів, шляхом, зокрема, впровадження варіативних підходів до інтерпретації музики
- 2) залученні студентів до моделювання реакції учнів певного віку на сприймання різних інтерпретацій того самого твору.

Наведемо приклад подібної роботи.

Виконуючи завдання на порівняння різних варіантів виконання Мазурки Ф.Шопена до-дієз-мінор, студентка Б. зазначила, що інтерпретація І.Падеревського справить на восьмикласників більше враження, ніж виконання Г.Нейгауза, тому що польський піаніст надає звучанню яскравішого ліричного відтінку. М'який, “розпливчастий” звук”, примхливе багатство ритму створюють враження невизначеності, недоговореності. Такий настрій відповідає особливостям світосприймання учнів 13-14 років, що вже стоять на

порозі юності. Студентка І., навпаки, схилилась до вищої оцінки інтерпретації, створеної Г.Нейгаузом, мотивуючи свою думку таким чином: “Сучасні школярі далекі від сентиментальності, що так явно присутня у грі І.Падаревського. Їм, на мою думку, має більше сподобатись виконання Г.Нейгауза, якому пощастило, зберігши ліричне начало музики Шопена, уникнути підвищеної чуттєвості”. Незважаючи на різний результат оцінки, обидві характеристики було оцінено як експериментально позитивні, тому що в процесі виконання завдань студенти інтенсивно спонукались до роздумів і на виконавські, і на педагогічні теми.

На другому етапі було перевірено також ефективність завдань на методичну адаптацію музикознавчого матеріалу студентами. В результаті експериментальної роботи було визначено, що спираючись на досвід, набутий в процесі підготовки на першому етапі, студенти допускали менше помилок методичного характеру. Було відмічено такі зрушення, як вдалі спроби трансформації назви теми з метою зацікавлення учнів, уміння підкреслити цікаві факти, вибудувати пояснення таким чином, щоб, не поступаючись науковими підходами, уникнути заакадемізованості музичних пояснень. Як вдалі, експертне журі відмітило, наприклад, такі, розроблені студентами, теми, як: “Натхненні звуки українського романсу”, “Музика і музиканти”, “Принцеса Мелодія в королівстві Музики”, “Стиль і жанр – золоті ключики до світу музики” тощо, де музикознавча тема набувала рис цікавого і доступного формулювання. Як одну з кращих було відмічено методичну анотацію на тему: “Без пісні не можна жити, не можна нікого любити”, адресовану старшокласникам, де студентка, порівнюючи різні напрями розвитку пісенного мистецтва – народної, естрадної, сучасної “бардівської” пісні, – зробила логічний акцент на тому, що змістовність, щирість висловлювання, краса музичного вираження кращих пісень роблять цей жанр особливо популярним серед юнацтва.

Завдання узагальнюючого характеру, що передбачало розкриття тем “Мистецтво виконання музичних творів” і “Музика в нашому житті” викликало

у студентів певні труднощі, нерідко спостерігались формалізовані підходи, використання словесних штампів, як-от: “Музика має велику виховну силу”, “Виконавське мистецтво – це самовіддана творчість” тощо. З метою допомоги студентам пропонувались зразки викладу окремих понять. Орієнтуючись на них, студенти створювали спочатку з викладачем окремі “заготовки” щодо узагальнених проблем, потім самостійно komponували їх в логічне викладення теми. Прикладами подібних “заготовок” до теми “Музика і музиканти” можуть слугувати роздуми про інтонацію як основу музики і особливості виконавської інтерпретації: “Наш слух дуже сприйнятливо настроєний на інтонацію. Від того, з якою інтонацією вимовляються слова, нерідко залежить їх смисл. Можна роздратовано чи гнівно сказати: “Я спокійний” і ніхто не повірить в це. Музика точніше, ніж слово, здатна передавати почуття людини і робить це за допомогою інтонації” і “Композитор творить музику. А чи є місце для творчості виконавця? Композитор оперує музичними інтонаціями, а виконавець? Виконавець має, насамперед, глибоко усвідомити те, про що сказав композитор. Але в розпорядженні виконавця теж багато власних музичних барв, саме від нього залежить, чи надати виразу скорботи в музичному творі, особливого відчаю, чи світлої печалі, чи, можливо, філософського відчуття приреченості”. Побудова цілісної композиції розповіді передбачає логіку розгортання думки від висвітлення ролі музичної інтонації в мистецтві створення музики до розкриття значення музичної інтонації в мистецтві відтворення музики.

Методичне опосередкування тексту мало набувати ще більших рис творчості при залученні студентів до розробки сценаріїв концертно-освітньої програми. Як вдалий приклад такої роботи наведемо персоніфікацію тексту, зроблену студенткою Р.: “Бетховен глибоко переживав розрив з Джульєттою Гвіччарді, яка не відповіла на його кохання. Свої переживання він вилив у прекрасній і скорботній музиці першої частини “Місячної сонати”. Бетховен з боєм говорив до себе: “Невже я назавжди позбавлений кохання? Невже я приречений на самотність? Невже жодна людина в світі не зрозуміє мене?” і

далі: “Отримавши відмову Джульєтти, Бетховен довго не міг отямитись, позбавитись душевних страждань. Підходячи до роялю, задумливо перебираючи клавіші, композитор гірко думав: “Тільки музика не зрадить мене. Тільки звукам я можу довірити глибину мого розчарування і страждання”.

Великого значення в процесі формувального експерименту надавалось перевірці дієвості розроблених навчально-рольових ігор. Більшість студентів не одразу змогла виконувати потрібні ролі. Особливі ускладнення виникали про створенні непередбачуваних ситуацій. Проте, через певний відрізок часу, а головне, при повторюваності проведення занять з використанням навчально-рольових ігор, студенти справлялись із висунутими завданнями. Наведемо один з прикладів, на наш погляд, вдалого вирішення непередбачуваної ситуації в процесі навчально-рольової гри: “Ведучий” розповідав про життя і творчість Баха. Атмосфера серйозного і зацікавленого слухання раптово обривається реплікою одного з “учнів” – “Нині всі забули фуги, а танцюють буги-вуги”. Присутні відверто засміялись. “Ведучий” не розгубився, засміявся з усіма разом, так би мовити, прийняв жарт, а далі зреагував таким чином: “До речі, Бах, композитор, що створив шедеври філософські заглибленого мистецтва, любив повеселитись і цінував жарти. Він навіть написав прекрасну п’єсу “Жарт”, яку, мабуть, багато хто з вас чув, бо її часто виконують в наші дні...”.

В процесі практичної роботи експериментатор зіткнувся з цікавим фактом. Студенти, що пройшли через стадію наслідування, значно легше і яскравіше виявляють себе в творчому процесі підготовки фрагменту з концертно-освітньої програми. Ті ж студенти, яким безпосередньо пропонувались творчі завдання, не зразу включались в сценічно-творчий процес. Осмислення цього факту привело до висновку, що наслідування готових зразків не тільки озброює студентів готовими деталями, прикладами для майбутньої роботи. Головне достоїнство процедури наслідування полягає в розкріпачуванні творчої енергії студента, заохоченні до творчої діяльності, наданні можливості повірити у власні можливості, зняти психологічні бар’єри. “Хтось зміг, значить, і я зможу!”, “Якщо в інших виходить, то чому в мене має

не вийти?” – міркування і висловлювання такого порядку супроводжували дії студентів.

На другому етапі підготовки виконання музично-сценічних етюдів “переростало” у виконання фрагменту концертно-освітньої програми. Ця робота сприймалась переважною більшістю учасників експерименту з інтересом і не викликала особливих труднощів. Ми прийшли до висновку, що порівняна легкість виконання цього завдання викликана фактом набуття студентами художньо-виконавського досвіду при виконанні музично-педагогічних етюдів. Студенти виявляли творчі підходи у моделюванні фрагментів концертно-освітньої програми. Так, наприклад, фрагмент з концертно-освітньої програми для учнів початкових класів “Казка в музиці” у виконанні студентки К. містив порівняння різних творів, що відтворюють образ Снігової королеви з казки Г.-Х.Андерсена. Це музика М.Раухвергера “Снігова королева”, Ж.Колодуб “Снігова королева”, Г.Саська “Льодовий палац снігової королеви”. Підносячи музичні образи, студентка широко використовувала художні ілюстрації, спиралась на виразні можливості міміки, зримо відтіняючи виразом обличчя різні нюанси музики, відповідні до образної характеристики Снігової королеви. В такий спосіб студентка досягала не тільки зацікавлення учнів, а і за допомогою порівняння підводила слухачів до глибшого розуміння ролі різних засобів музичної виразності, виражальних можливостей музики як виду мистецтва.

Загалом, результати підготовки студентів на другому етапі засвідчили, що більшості з них під силу виконання висунутих вимог. Разом з тим було зафіксовано у ряду студентів (22%) неспроможність якісно виконати завдання, пов’язані зі сценічним забезпеченням музичного виконання, нездатність до творчої уяви в процесі моделювання реальних ситуацій спілкування з учнівською аудиторією.

#### *2.3.4. Хід і результати практично-реалізуючого етапу експерименту*

На цьому етапі експериментальної роботи зі студентами необхідно було перевірити ефективність методів залучення майбутніх учителів до цілісного охоплення музично-сценічного дійства, до встановлення контакту зі слухацькою учнівською аудиторією. В процесі формувального експерименту ми зіткнулись з цілим рядом випадків, коли майбутні вчителі не в змозі були виконати завдання, пов'язані з цілісним охопленням музично-сценічного дійства.

Утруднення викликало, по-перше, закінчене проведення певної педагогічної мети. Студенти схилились до уривкового вихоплення якихось цікавих моментів, нехтуючи освітніми завданнями. Одним з прикладів “мозаїчного” підходу було створення студенткою Ф. концертно-освітньої програми “Дитячі портрети в музиці”. Студентка вибрала відповідні п'єси (П.Чайковський “Мій Лізочок”, М.Мусоргський “З лялькою”, Д.Кабалевський “Впертий братик”, В.Косенко “Не хочуть купити ведмедика”, А.Островський “Дівчатка і хлоп'ятка”), намагалась до кожної з них підібрати словесно-ілюстративний матеріал з життя дітей, із власних спогадів дитинства, до деяких п'єс вдало вибрала дитячі вірші. Разом з тим вся композиція розпадалась на окремі фрагменти. Кожна з “мізансцен” ніби мала своє призначення, незалежне від інших, не була пов'язана з іншими номерами програми. Визначення з викладачем цілісної педагогічної мети програми, в даному випадку, – розкрити дітям можливості музики в образному відтворенні дійсності, вираженні найтонших особливостей людського характеру, – допомогло студентці об'єднати розрізнені епізоди, досягти цілісного сценічного представлення композиції.

По-друге, студентам важко було на перших порах досягти художньої цілісності програми. Так, художнє втілення теми “Музичні жанри” в роботах багатьох студентів вилилось у довільний підбір жанрів. Наприклад, пропонувалось в одному концерті сумістити жанри сонати, рондо, прелюдії,

пісні і романсу. Таке поєднання студентка мотивувала тільки власними репертуарними можливостями. У результаті цілеспрямованої роботи студенти переконались, що жанрова пістрявість репертуару в концертно-освітній програмі далеко не бажане явище, що аж ніяк не сприяє цілісності художнього враження від концерту.

В процесі експериментальної роботи було відпрацьовано прийом діалогізації тексту з метою формування у студентів умінь введення театралізації до концертно-освітньої програми.

Наведемо, на наш погляд, приклад вдалого виконання завдання на діалогізацію тексту: “Вокальна музика здатна відтворити найтонші враження від краси природи. Послухайте “Осіньну пісню” Ф.Мендельсона”. Студентка таким чином опрацювала текст:

Перший ведучий: – “Я ,над усі пори року, люблю осінь з її золотими барвами і печальним замріяним настроєм. Мені здається, що тільки музика може передати це дивне відчуття краси і смутку водночас...”

Другий ведучий: – “І особливо вокальна музика, де звучання голосу найглибше може відтворити людські почуття. Чому, як ви думаєте ?”

Третій ведучий: – “Мабуть тому, що людський голос ніби одухотворяє, оживляє художні враження.”

Другий ведучий: – “До того ж музика, так би мовити, об’єднуючись із поетичними рядками, в змозі створити найповніше враження”.

Перший ведучий: – “Так. Мені пригадується “Осіньна пісня” Ф.Мендельсона, де і мелодія, і слова сповнені глибокого смутку, осінні картини асоціюються із людськими переживаннями. Послухайте цей твір”.

Цікавий момент – створення театралізованого діалогу при проведенні сумісно з учнями концерту, тобто такого концерту, де учні приймають участь разом із ведучими. Так, розробляючи сценарій сумісного з учнями концерту на тему: ”Мистецтво виконання музики”, студент Д. передбачив колективне виконання пісні, діалог з аудиторією про творчість композитора, про творчість виконавця, запрошення на сцену з виконавськими номерами учнів ДМШ тощо.

Великого значення в процесі формувального експерименту надавалось відпрацюванню варіантних підходів, спонуканню студентів до варіантного уявлення сценарію концертно-освітньої програми. Наприклад, викладач намічав такі можливі варіанти сценічного втілення теми “То звучить старовинний романс...”:

Варіант 1. Ведучий читає вірші Ліни Костенко на цю тему, далі виконує ряд романсів українських композиторів, підбираючи відповідний словесний коментар.

Варіант 2. Ведучий розповідає про авторів і виконавців популярних старовинних романсів, таких як А.Вахнянин, О.Варламов, О.Верстовський, Б.Гмиря, О.Гурільов, М.Максакова, Н.Обухова), історію їх створення, творче життя. Розповідь супроводжується музичним виконанням.

Варіант 3. Концерт-бесіда спрямовується на обговорення зі слухачами художніх достоїнств старовинного романсу і сучасних вокальних форм, таких як естрадна пісня, “бардівське” виконання тощо, в процесі їх порівняння.

Студенти, усвідомлюючи можливість концертно-варіантного вирішення певної просвітницької теми, отримували реальні перспективи самостійної творчості.

На третьому етапі продовжувалось відпрацювання навчально-рольових ігор. Зокрема, саме тепер, коли студенти набули певних навичок у рольових іграх на створення питань-відповідей, на швидке орієнтування в непередбачуваній ситуації концертно-освітньої програми, було апробовано дієвість гри “Міні-дискусія”. Прикладом подібної роботи може слугувати міні-дискусія на тему: “Електронна музика і особистість творця”, проведена в межах формувального експерименту. Міні-дискусія була проведена таким чином. Ведучий запропонував положення для спростування: “Електронний “мозок”, знаючи всі закони музикотворення, за кілька хвилин може видати сотні мелодій. Користуючись його послугами, можна обійти тривалість, напруженість композиторської праці, очікування натхнення тощо. То ж чи не час вже змінити підходи до музичної творчості?”. Аргументи, що спростовують



це твердження, зводились у учасників дискусії до таких, як: “Машина може створити безліч бездушних варіантів, а композитор – один, проте забарвлений істинним почуттям; “Електронний варіант – результат розрахунку, композиторський – переживання, інтуїції”; “Результати роботи машини-творця – шаблонні, композитора – унікальні”; “Робот прагне до механічної бездоганності, людина-композитор – до живої краси” тощо.

В процесі формувального експерименту пройшли апробацію різні підходи до рекламного забезпечення концертно-освітньої програми – розробка афіш, концертних програмок. Кращі зразки, створені студентами, містили, наприклад, портрети композиторів, твори яких виконувались в концерті, дати їх життя; поетичні епіграфи, що виражали змістовно-емоційну домінуючу концертну програму на зразок: “Ми в Адажіо Вівальді стрінемося знов” (концерт-бесіда “Музика старовинних майстрів”); “О, заспівайте дівчині романс, жінки втомились бути не прекрасними” (концертна моновистава “Старовинний романс”), короткі повідомлення про музичні форми, наприклад: “Прелюдія – твір, що визначається єдністю настрою і імпровізаційною свободою викладу”, жанри, стилі тощо, художньо-ілюстративний матеріал відповідно до змісту концертно-просвітньої програми. Відчуття естетичної міри, знання закономірностей психологічного впливу на художні враження дітей, педагогічні міркування щодо змісту, необхідні при створенні афіш і концертних програмок, сприяють виконанню завдань на рекламне забезпечення концертно-освітньої діяльності високий розвиваючий ефект.

Важливий аспект розробленої методики – залучення студентів до самоконтролю і самооцінювання. У процесі проведення експерименту з’ясувалось, що найістотніші прорахунки в самоконтролі і самооцінюванні виявились у переважно негативній реакції, огульній критиці власних дій. Разом з тим студенти не завжди вміли виявити причини невдалих дій, часто звинувачуючи у недоліках інших, а не себе. На питання викладача: “Як Ви думаєте, чому діти невідповідно реагували на концертно-освітню програму?”

ряд студентів, наприклад, відповідали, що учні недостатньо підготовлені, не вміють поводитись в концерті тощо.

Експериментальною роботою було підтверджено, що застосування форм контролю і самооцінки матиме педагогічний ефект не тільки у спонуканні студентів до адекватного ставлення до власної діяльності, а і в навчальному плані. Аналіз і рефлексивна проробка музично-педагогічних дій, аналіз реакції школярів відкривали студентам можливості удосконалення виступів, заохочували до відпрацювання невистачаючих умінь, стимулювали творчі підходи до музично-педагогічної діяльності. Спеціально зауважимо, що аналіз і корекція дій студентів з боку викладача має носити коректний, тактовний характер. Повністю виключаються різкі зауваження, різка критика тощо.

### *2.3.5. Підсумки формувального експерименту і аналіз його результатів.*

Завершальною частиною третього етапу експериментального дослідження стало виконання модульного завдання №3 (Див. Додаток 3). Студенти мали самостійно, без допомоги викладача, розробити концертно-освітню виставу і реально провести її перед учнями. При оцінюванні виконання завдання до уваги приймалися здатність зацікавити юних слухачів змістом освітнього концерту; оперативно реагувати на непередбачувані обставини, що виникли в процесі концерту; створювати творчий контакт зі слухачами; виявити художньо-творчу витримку в умовах прилюдного виступу.

Результати виконання модульного завдання №3 мали свідчити про готовність студентів до концертно-освітньої діяльності. Оцінювання виконання завдання проводилось за 12-бальною системою компетентним журі. До уваги приймалися не лише змістовність виконання модульного завдання, а і ступінь самостійності студента. Готовність студентів до концертно-освітньої діяльності, що одержали за виконання трьох модульних завдань (сумарна оцінка) від 30 до 36 балів, було віднесено до високого рівня; від 21 до 27 балів – до середнього рівня; від 12 до 18 балів – до низького рівня. Студенти, що

одержали від трьох до дев'яти балів, вважались невідготовленими до концертно-освітньої діяльності.

Поряд з основними ознаками готовності, охарактеризованими в констатувальному експерименті, експертне журі відмітило додаткові позитивні зрушення, в яких виявились наслідки проведеної експериментальної роботи. Так, студенти, чий рівень готовності було віднесено до *високого*, додатково до визначених в процесі констатувального експерименту характеристик, продемонстрували здатність до цілісного охоплення концертно-освітньої програми, уміння органічно поєднати словесні пояснення і музичне виконання, творчу активність у організації концертно-освітньої роботи серед школярів.

Кращі студенти продемонстрували здатність до вибору оригінальної і педагогічно доцільної теми, цікаве, образне її формулювання. До числа таких було віднесено теми концертно-освітніх програм: “Крокуй з нами поруч, пісне!”, “Хто вийде переможцем – алгебра чи гармонія?”, “Музика для душі і для ніг”, “Перлини фортепіанної музики”, “Музичні іграшки з чарівної скриньки”, “Музичні мандри по різних країнах” тощо. Зміст концертно-освітніх програм на ці теми було підпорядковано розкриттю ролі мистецтва в суспільстві, в особистісному розвитку людини, студенти-ведучі прагнули зосередити увагу юних слухачів на виразних можливостях музики, зацікавити їх змістом музичних творів. Серед сталих, широко відомих форм музичного просвітництва, таких, як, наприклад, лекція-концерт, музична бесіда тощо ряд студентів високого рівня готовності використовували незвичні, самостійно розроблені форми, в яких найкраще втілювались їх творчі задуми. Це, наприклад, концерт-дискусія, застосована студентом А., де було передбачено виступ двох ведучих, кожен з яких відстоював власну думку стосовно пріоритетів “легкої” і “серйозної” музики, залучаючи до обговорення спірних питань і слухачів. З цікавістю старшокласники сприйняли підготовлену студенткою театралізовану концертну моновиставу лірично забарвленого змісту, в якій студентка ділилась власними враженнями від творів, намагаючись захопити слухачів емоціями особистого ставлення. Експертне журі відмітило як

певну новацію в галузі концертної формотворчості розроблений студенткою концерт-гру, адресовану молодшим школярам. Відгадка музичних загадок, виконання рухів відповідно до характеру виконуваних творів пошвалили увагу, зацікавили дітей.

Серед творчих здобутків студентів високого рівня готовності було відмічено вибір мало відомих широкому загалу творів, таких як музичні п'єси для дітей В.Кирейка, невідомі сторінки вокальної творчості В.Барвінського, використання в концерті фортепіанних перекладень музики з дитячих балетів. Як позитивний момент було відзначено звертання ряду студентів не тільки до класики, а і до кращих зразків музики, популярної в сучасному молодіжному середовищі. Студенти виявили естетичний смак, зумівши відділити художні достоїнства кращих зразків музики “легкого” жанру від низькопробних творів.

В процесі діагностуючого експерименту до високого рівня готовності було віднесено студентів, які виявили здатність до невимушеного, природного спілкування із слухачькою аудиторією. Підведення підсумків після впровадження розробленої методики дало змогу додатково охарактеризувати дії, що свідчать про високий рівень підготовки студентів до спілкування з учнями в процесі концертних виступів, уміння встановити творчий контакт зі слухачами. Як показник високого рівня готовності експертне журі відзначило такий, як здатність до ідентифікації з музичними інтересами школярів, уміння ненав'язливо, без повчань і напучувань відстояти власну думку, рельєфно підкреслити значущі і цікаві аспекти художніх повідомлень, привернути увагу слухачів до основних моментів змісту концертно-освітньої програми. Лаконічність і образність окремих реплік, пильна увага до рівня стомлення учнів і уміння вчасно “розрядити” психологічне напруження, доброзичливість і такт, здатність до педагогічної імпровізації сприяли створенню творчого діалогу між лектором-виконавцем і аудиторією.

До додаткових, порівняно з результатами діагностуючого експерименту, ознак високого рівня готовності було відмічено здатність не тільки об'єктивно

оцінити власний виступ, а і намітити шляхи подолання власних недоліків та можливих ускладнень в наступних виступах.

Ознаки *середнього* рівня готовності студентів до концертно-освітньої діяльності після проведення формувального експерименту також містили ряд додаткових позитивних характеристик, які переважно стосувались виконавської діяльності і методичного адаптування словесного тексту. Інші лишилися без змін. Певне завищення “планки” вимог мало сприяти об’єктивності результатів. Так, в результаті діагностуючого експерименту було віднесено до середнього рівня студентів, які в процесі виконання музичних творів опікуються не стільки завданнями музично-смыслового порядку, скільки зосереджуються на тому, щоб “не збитись” під час виступу. Ці вади були загалом уникнуто в результаті систематичної роботи. Отже, на відміну від результатів констатувального експерименту, до середнього рівня підготовки після проведення формувального експерименту було віднесено тих студентів, які загалом добре справлялись із виконавськими завданнями, проте допускали поодинокі прорахунки, наприклад, стилістичного порядку, недостатньої образності трактовки. Ці студенти не завжди вміють захопити слухачів власною грою чи співом. Словесні пояснення, хоч і не містили ускладненої музикознавчої термінології, як це було відмічено в результаті констатувального експерименту, не позначені яскравими повідомленнями, фактами, образними порівняннями тощо, які могли б особливо зацікавити аудиторію.

В результаті формувального експерименту до студентів з *низьким* рівнем підготовки було віднесено таких, які, усвідомлюючи значення просвітницької діяльності, були неспроможні якісно виконати концертно-освітню програму в процесі виступу перед учнівською аудиторією, хоч попередня підготовка програми (складання сценарію, вибір і розучування музичних творів) загалом була позитивно оцінена експертами.

В процесі підведення підсумків формувального експерименту застосовувався метод виявлення поетапної динаміки набуття студентами відповідних умінь концертно-освітньої діяльності. Динаміка поетапного

зростання готовності студентів до концертно-освітньої діяльності віддзеркалювалась у індивідуальних “Контрольних картках-характеристиках”, де фіксувались результати виконання модульних завдань :

Контрольна картка-характеристика

Семестр, етап	Зміст модульного завдання	Оцінка за 12 - бальною системою рівня готовності	Якісна характеристика виконання завдання
---------------	---------------------------	--	--

Динаміка зміни рівнів готовності студентів до концертно-освітньої діяльності (абсолютні дані) наведено в Таблиці № 1, а у відсотках – в Таблиці № 2.

Таблиця № 1.

Динаміка зміни рівнів готовності студентів до концертно-освітньої діяльності (абсолютні дані)

Рівень готовності до концертно-освітньої діяльності	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент					
			I етап		II етап		III етап	
	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е
Високий	2	2	2	6	4	12	5	15
Середній	14	13	21	22	28	31	35	38
Низький	39	40	32	27	23	12	15	2

Таблиця №2 Динаміка зміни рівнів готовності студентів до концертно-освітньої діяльності (у відсотках)

Рівень готовності до концертно- освітньої діяльності	Констатувальний експеримент, %		Формувальний експеримент, %					
			I етап		II етап		III етап	
			К	Е	К	Е	К	Е
Високий	3,63	3,63	3,63	10,90	7,29	21,83	9,09	27,28
Середній	25,45	23,63	38,18	40,01	50,90	56,36	63,63	69,09
Низький	70,92	72,74	58,18	49,09	41,81	21,82	27,28	3,63

Для перевірки репрезентативності результатів вибірки була використано методику, представлену в роботі Сидоренко О.В. [160, с. 176, 331, 332].

Отримані в результаті експерименту дані було перевірено за допомогою статистичного критерію Фішера. Для цього дані, наведені в Таблицях № 1 і №2, було зведено в Таблицю № 3.

Таблиця № 3 для підрахунку критерію Фішера

Групи	Методика спрацювала Прогноз 27 і більше балів		Методика не спрацювала Прогноз менше 27 балів		Всього
Е.Г.	40	72,72%	2	3,63%	42
К.Г.	24	43,60%	15	27,28%	39
Всього	64		17		81

На основі Таблиці №3 було отримано емпіричне значення критерію Фішера (2, 60). Зіставивши одержане значення із критичним значенням (2, 31), яке було виявлено за допомогою Таблиці XII (Див. Сидоренко О.В., с. 331, 332), ми переконались, що емпіричне значення більше, ніж критичне, тобто результати застосування запропонованої методики в експериментальній групі є значно вищими, ніж в контрольній групі, і мають стійкий характер.

Отже, розроблена методика є результативною і може бути розповсюдженою на весь загаль студентів з вірогідністю 99%, (Див. Табл. XIII, с. 332). Таким чином, гіпотезу дослідження можна вважати підтвердженою.

Аналіз проведених вимірювань дав змогу з'ясувати, що в процесі навчання за розробленою методикою у студентів експериментальної групи було досягнуто значно вищі показники готовності до концертно-освітньої діяльності. Результати вже першого етапу навчання виявили значні розходження у підготовці студентів контрольної і експериментальної груп. Так, якщо студенти експериментальної групи при виборі творів для слухання учнями керувались міркуваннями не лише художньо-образної, а і педагогічної виправданості, то студенти контрольної групи зважали переважно на труднощі виконавського плану, на назву твору, мало опікуючись психологічними особливостями сприйняття музики учнями різного віку. Студенти експериментальної групи приділяли загалом достатню увагу досягненню виразності виконання творів шкільного репертуару, спеціальній роботі над інтерпретацією. Студенти контрольної групи не надавали значення виконавському опрацюванню матеріалів шкільної програми, зосереджуючи увагу тільки на творах “основного” навчального репертуару. Усне мовлення студентів контрольної групи збіднене порівняно з експериментальною, відзначається певною штучністю, неприродністю, скутістю. Послідовне навчання вплинуло на творче самопочуття студентів експериментальної групи, які порівняно зі студентами контрольної групи виявили здатність до значно більшої емоційної стійкості в процесі виконання музичного твору зі словесним поясненням в класі.

Другий етап підготовки ще яскравіше збільшив різницю між студентами експериментальної і контрольної груп. Якщо перші змогли продемонструвати творчий підхід до вибору і музичного виконання творів, а також до методичного адаптування словесних пояснень, здатність до яскравого втілення одного з фрагментів концертно-освітньої програми в умовах прилюдного виступу, то студенти контрольної групи допускали серйозні помилки методичного характеру, елементи творчості виявлено було у поодиноких студентів, переважна більшість потребувала серйозної допомоги з боку викладача у створенні музичної інтерпретації творів. Виступи в академічних концертах характеризувались нестабільністю. Особливо істотні відмінності у



підготовці студентів контрольної і експериментальної груп було виявлено в кінці третього етапу навчання – різко збільшилось порівняно з даними констатуючого експерименту кількість студентів з рівнем готовності, який було визначено як “високий” і “середній” в експериментальній групі, разом з тим в контрольній групі було зафіксовано незначні позитивні зрушення. “Спонтанна” підготовка концертно-освітніх програм в процесі педагогічної практики призвела до слабо вираженого зацікавлення слухацької аудиторії, студенти контрольної групи не вміли досягти контакту з учнями, часто віддавали перевагу таким засобам, як зауваження, дотримувались повчального тону, виявляли зверхність до слухачів тощо. Словесні пояснення відзначались заакадемізованістю, формальним підходом. Виконання навіть нескладних творів в умовах сценічного виступу студентів контрольної групи часто характеризувалось нестабільністю, відсутністю цілісного інтерпретаційного спрямування. Натомість студенти, що пройшли систематичну підготовку в експериментальній групі, продемонстрували високі показники у підготовці і виконанні концертно-освітньої програми. Цілеспрямовані спостереження експертів за реакцією слухацької аудиторії зафіксували інтерес учнів до змісту програми, студенти-виконавці продемонстрували здатність до оперативного педагогічного відгуку на незаплановані обставини, що спонтанно виникали в процесі сценічної діяльності, уміння зберегти творче самопочуття в умовах виступу перед широкою учнівською аудиторією.

Поетапне порівняння готовності студентів до концертно-освітньої діяльності в контрольних і експериментальних групах виявило загальну тенденцію в розходженнях, зміст якої полягає в значному удосконаленні виконавсько-сценічної майстерності, інтенсифікації мотивації до просвітницької діяльності та розвитку педагогічних умінь в процесі навчання у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Динаміка надбань студентів експериментальної групи свідчить про результативність розробленої методики.

## ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Визначені домінуючі позиції підготовки відіграють в дослідженні роль проєктувальних орієнтирів розробки моделі і поетапної методики підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності. До них віднесено такі, як:

– забезпечення суб'єкт-об'єктної ролі студентів в процесі навчання, що передбачає спрямування підготовки не лише на набуття, а і віддачу необхідних знань, на розвиток і реалізацію концертно-освітніх умінь;

– систематичне застосування мистецько-методичної проблематизації як засобу спонукання майбутніх учителів музики до самостійного художнього і методичного мислення;

– застосування варіативних підходів, яке виступає основним способом вираження творчого підходу студентів до опрацювання навчального матеріалу;

– забезпечення *індивідуалізації* навчально-пізнавальної і практичної художньо-виховної діяльності студентів з метою створення умов для якнайповнішої їх самореалізації в процесі підготовки до концертно-освітньої діяльності;

– цілеспрямованого застосування тренінгу комунікативного характеру в навчально-лабораторних і реальних умовах практичної діяльності, щоб забезпечити успішність формування дій автоматизованого характеру, які мають місце в процесі концертно-освітнього виступу.

2. В результаті дослідження створено змістовно-структурну модель підготовки, визначені компоненти якої різнобічно охоплюють основні аспекти змісту підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності. Мотиваційно-спонукальний компонент спрямовано на формування у майбутніх учителів зацікавленого ставлення до концертно-освітньої діяльності. Цей компонент відіграє системоутворюючу роль в загальній структурі підготовки і складається з таких мотивів, як: мотив усвідомлення соціальної значущості концертно-

освітньої діяльності; мотив з'ясування майбутніми вчителями музики соціальної затребуваності власних музично-виконавських і педагогічних умінь в процесі концертно-освітньої діяльності; мотив досягнення життєвого успіху завдяки професійній компетентності; мотив музично-мистецького удосконалення.

3. Процесуальну динаміку підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності визначають ознайомлювально-аналітичний, проєктивно-моделюючий та практично-реалізуючий етапи, послідовність і наступність яких зумовлено розширенням змісту навчальних дій студентів: від спостереження за здобутками інших (аналіз прикладу видатних митців, викладача, студентів старших курсів) до відпрацювання власних умінь концертно-освітньої діяльності; від моделювання (відбір репертуару, його компоновання, створення виконавської і словесної інтерпретації, розробка сценарію) до реального втілення концертно-освітньої програми; від фрагментарної участі в концертно-освітньому виступі до цілісного його здійснення в реальних умовах спілкування зі слухачами.

Перший етап передбачає систематичне і прицільне керівництво з боку викладача за навчальними діями студентів; на другому значно ширше використовується опосередкований педагогічний вплив, фундаментом третього етапу стає активізація самостійних проявів студентів.

4. Серед методів і прийомів підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності найефективнішими визнано такі, як: – ескізне опрацювання музичного матеріалу з метою вибору і класифікації концертно-освітнього репертуару, ознайомлення з концертно-освітніми програми в “живому” виконанні, аудіо- і відеозаписах, аналіз методичної літератури; виконання завдань на створення різних варіантів методичної адаптації результатів музикознавчого аналізу; – на проведення художньо-стильових аналогій між музичними творами і творами інших видів мистецтва; – виконання вправ на досягнення емоційної стійкості, на оперативне формулювання питань і моделювання відповідей стосовно матеріалу концертно-освітньої програми; –

виконання музично-сценічних етюдів, проведення міні-конкурсів, ігрове проектування можливих форм комунікативної поведінки; – застосування вправ педагогічно-імпровізаційного характеру тощо.

5. Результати формуючого експерименту свідчать, що набуття досвіду концертно-освітньої діяльності саме в реальних умовах спілкування з учнівською аудиторією становить фундамент підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності. Поступове збільшення обсягу участі (від фрагментарного до цілісного виконання) в концертно-освітній програмі активно сприяє розвитку умінь зберігати творче самопочуття в умовах прилюдної діяльності студентів, спроможності до педагогічної імпровізації, здатності створювати діалог художньо-творчого характеру зі слухачами.

6. Зіставлення результатів в експериментальній і контрольних групах дають підставу для висновку про ефективність запропонованої методики підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності. Високого рівня готовності досягло в експериментальній групі 27,28% від загальної кількості учасників експерименту, середнього рівня – 69,09%, на низькому рівні залишились 3,63%, в той час, як в контрольній групі спостерігались такі результати: високий рівень готовності до концертно-освітньої діяльності продемонстрували 9,09%, середній – 63,63%, низький – 27,28%.

Матеріали другого розділу висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Жигінас Т.В. Формування комунікативно-артистичних навичок у майбутніх учителів музики //Проблеми педагогіки музичного мистецтва: Зб. Науково-методичних статей. – Упорядник О.Я.Ростовський. – Ніжин: НДПУ, 2004 – С. 71 – 77.
2. Жигінас Т.В. Мотиваційно-спонукальний компонент – системоутворюючий фактор підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності. Наукові записки. Збірник наукових статей Національного педагогічного університету

імені М.Драгоманова /Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. – К.: НПУ, 2003. – Випуск LIV (54). – С. 54 – 60.

3. Жигінас Т.В. Критерії та рівні готовності до концертно-освітнього процесу у практичній підготовці майбутнього учителя музики //Науковий процесу у практичній підготовці майбутнього учителя музики //Науковий часопис Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 4 (9). – К.: НПУ, 2007. – С. 69 – 73.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

В дисертації здійснено теоретичне узагальнення проблеми підготовки майбутніх вчителів музики до концертно-освітньої діяльності та обґрунтовано новий підхід до її вирішення в умовах вищої музично-педагогічної освіти; визначено методичні засади означеної підготовки, що включають домінуючі позиції проєктивного характеру щодо побудови навчального процесу, змістовно-структурну модель та поетапну методику підготовки. На підставі аналізу результатів дослідження сформульовано такі висновки:

1. Цілеспрямований розгляд творчості видатних виконавців дозволив визначити прогресивні тенденції, що забезпечували концертній діяльності просвітницький характер, а саме: дотримання національних засад інтерпретації музики, демократичний підхід до вибору репертуару, поступове ускладнення концертних програм від популярних зразків до творів, які потребують від слухачів розвинених навичок музичного сприймання, опора на естетичні характеристики музичних творів та їх виконання, піклування про активну емоційно-естетичну реакцію широкої публіки.

2. Концертно-освітня діяльність являє собою різновид музичного просвітництва, що ґрунтується на основі виконавської і словесної інтерпретації музики та творчому спілкуванні лектора-виконавця зі слухачами і виступає чинником розширення і збагачення естетичної культури учнівської молоді. Основними функціями концертно-освітньої діяльності визначено такі, як: інформаційно-розвиваюча, гедоністично-релаксаційна та організаційно-дозвіллева. Серед розмаїття форм концертно-освітньої діяльності найрезультативнішими визнано такі: – за характером взаємодії суб'єктів художньо-творчого процесу (концерти-лекції, концерти-бесіди, концерти-дискусії); – за кількістю учасників концертного дійства (моно-концерт, концерт-діалог, сумісний концерт з учнями); – за тематичною спрямованістю (концерт-казка, концерт-біографія, концерт-загадка тощо); – за специфікою

сценічного оформлення (концерт-вистава, концерт-експозиція, музично-поетична композиція). Показниками результативності концертно-освітньої діяльності виступає зацікавленість учнів музичними творами, що виконуються в концерті, та адекватність їх оцінювальної реакції.

3. Критеріями готовності до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва визначено ступінь сформованості позитивного ставлення студентів до означеної діяльності, міру здатності до вибору високохудожнього і педагогічно доцільного концертно-освітнього репертуару, міру здатності до художньої інтерпретації вибраних творів в єдності виконавських та вербальних її аспектів, ступінь сформованості уміння методичної адаптації словесних пояснень та ступінь сформованості уміння досягати творчого контакту зі слухачами в процесі сценічної діяльності. В результаті констатувального експерименту виявлено у вищих навчальних закладах мистецького профілю відсутність цілеспрямованої педагогічної роботи з підготовки майбутніх учителів до концертно-освітньої діяльності серед учнівської молоді. Визначення рівнів готовності студентів до означеної діяльності засвідчило наявність переважно низького (71,83%) і середнього (24,54%) рівнів.

4. Домінуючі позиції щодо підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності передбачають розгляд її як чинника інтенсифікації музично-фахового навчання і методичного становлення майбутніх учителів музики. Важливого значення набуває забезпечення суб'єкт-об'єктної ролі студентів в процесі навчання; систематичне застосування мистецько-методичної проблематизації, що зумовлює позитивну динаміку розвитку аналітично-оцінювального мислення студентів в процесі музично-пошукової і музично-інтерпретаційної діяльності; систематичне впровадження варіативних підходів до створення виконавської, педагогічної та сценічно-концертної інтерпретації музичних творів; використання цілеспрямованого тренінгу як засобу ефективного формування сценічно-артистичних умінь студентів; всіляке сприяння індивідуалізації навчально-пізнавальної і творчої діяльності студентів, що має переважно виявлятися у збереженні своєрідності

їх музично-естетичних уподобань, урахуванні провідного профілю виконавської підготовки та опорі на переваги психофізіологічних особливостей.

5. Змістовно-структурна модель підготовки майбутніх учителів музики до концертного просвітництва передбачає систематичне і послідовне їх залучення до навчальної діяльності, яка є адекватною праці лектора – виконавця і включає мотиваційно-спонукальний, гностично-орієнтовний, операційно-технологічний, комунікативно-артистичний, контрольньо-корективний компоненти, що системно охоплюють її зміст.

6. Поетапна методика підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності ґрунтується на дотриманні трьох етапів: ознайомлювально-аналітичного (усвідомлення сутності, специфіки соціальної і особистої значущості концертно-освітньої діяльності), проєктивно-моделюючого (засвоєння провідних умінь означеної діяльності в проєкції на майбутнє їх втілення в художньо-виховній роботі зі школярами) і практично-реалізуючого (відпрацювання умінь концертно-просвітницької діяльності в процесі практичної взаємодії зі слухачами). Послідовність і наступність визначних етапів зумовлено мірою самостійності засвоєння та обсягом охоплення навчального матеріалу, а також ступенем складності засвоюваних умінь. Від ознайомлювально-аналітичного до практично-реалізуючого етапу розширюється роль і збільшуються можливості практики спілкування студентів з учнівською аудиторією в реальних умовах.

7. Результати проведеного дослідження підтвердили його гіпотезу. Доведено, що підготовка студентів до концертно-освітньої діяльності має зумовлюватись як соціальними вимогами, так і потребами особистісного розвитку майбутніх учителів музики і здійснюватись в процесі музично-фахового навчання і психолого-педагогічної підготовки студентів вищих закладів мистецької освіти.

Проблема підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності не вичерпується даним дисертаційним дослідженням. Подальша її розробка передбачає вивчення таких питань, як спеціалізований музично-



фаховий підхід до удосконалення концертно-освітньої підготовки студентів, методичні засади педагогічно-сценічного тренінгу, моделювання суб'єкт-об'єктних стосунків лектора-виконавця і слухачів в процесі педагогічної практики студентів, теоретико-практичні основи педагогічного опрацювання концертного репертуару та словесного його коментарію.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ансерме Э. Статьи о музыке и воспоминания: Пер. с нем. – М.: Сов.композитор, 1986. – 225 с.
2. Антонюк В.Г. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк.: Наукове дослідження. – К.: Українська ідея, 1998. – 148 с.
3. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1, 2. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
4. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
5. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 110 с.
6. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. – Львів: Світ, 1990. – 160 с.
7. Афанасьев Ю.Л. Національна художня культура як цілісна система //Культура і мистецтво у сучасному світі: Наукові записки КДУКіМ. – Вип. 1. – К., 1998. – С.10 – 17.
8. Баб'юк Л. Музично-педагогічна діяльність С.П.Людкевича //Творчість С.Людкевича. Зб.статей. – К.: Муз.Україна, 1979. – 185 с.
9. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной педагогики. – М.: Музгиз, 1956. – 268 с.
10. Барвінок І.В. Формування музично-естетичної культури молодших школярів в умовах культурно-дозвілєвої діяльності: Автореф.дис. ...канд. пед. наук /КДУКіМ. – К., 2000. – 206 с.
11. Барсов Ю.А. Вокально-исполнительские и педагогические принципы М.Глинки – Л. : Музыка, 1968. – 68 с.
12. Басин Е.А. Двуликий Янус (О природе творческой личности). – М.: Магистр, 1996. – 171 с.
13. Баскин М.И. Педагогические проблемы формирования деятельности молодежного клуба любителей музыки: Автореф.дис. ...канд. пед. наук.: 13.00.05. – Л., 1974. – 25 с.
14. Безбородова Л.А. Подготовка студентов к музыкально-просветительской деятельности. – М.: МГУК, 1997. – 52 с.
15. Бершадский М.Е. Научный метод в педагогике //Педагогические технологии. – 2006. – №4. – С. 3 – 39.
16. Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. В 4-х томах.– Тбилиси: Мецниереба, 1978.
17. Бибикина Т.Н. К вопросу о психологии музыкального мышления //Теория и психология музыкального искусства: Сб. статей. – Петрозаводск, 1990. – С.41 – 45.
18. Бодаев А.А. Личность и общение: Избранные педагогические труды. – 2-е изд. М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
19. Бойко Б.В. Энергия и эмоции в общении: Взгляд на себя и других М.: Филин, 1996. – 472 с.

20. *Болгарский А.Г.* Формирование интереса к народной музыке у подростков на занятиях в вокально-инструментальных ансамблях: Автореф. дис. ...канд. пед. наук:13.00.02 /НИИ художественного воспитания АПН СССР. – М., 1983. – 14 с.
21. *Бочкарев Л.Л.* Психологические механизмы музыкального переживания: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – К., 1989. – 433 с.
22. *Брылин Б.А.* Музыкально-творческое воспитание старшеклассников в эстрадных вокально-инструментальных ансамблях и рок-группах: Уч.-метод. Пособие для руководителя кружка. – К.: МНО Украины, 1992. – 306 с.
23. *Будняк Т.Г.* Проблемы эстетического воспитания младших школьников в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского. – К., 1977. – 98 с.
24. *Буров А.И.* Эстетика: проблемы и споры: Методологические основы дискуссий в эстетике. – М.: Искусство, 1975. – 174 с.
25. *Бутенко В.Г.* Педагогические основы формирования у старшеклассников эстетического отношения к искусству: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. – К.:НИИ педагогики, 1992. – 44 с.
26. *Буцяк В.І.* Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2003. – 21 с.
27. *Вахранев Ю.І.* Исполнение музыки. Поэтика. – Харьков, 1994. – 336 с.
28. *Вендрова Т.Е.* Художественно-педагогический анализ на уроке музыки //Музыка в школе. – 1989. – №3. – С. 10 – 16.
29. *Верьовка Г.Г.* Спогади /Упоряд. Я.Клименко. – К.: Муз.Україна, 1972. – 220с.
30. Виконавські школи вищих учбових закладів України:Тематичний зб. наук. пр. /Авт.Малозьомова О.І. (кер.) та ін. – К.: Київська державна консерваторія ім. П.І.Чайковського, 1990. – 180 с.
31. Восприятие музыки: Сб.статей /Ред.–сост. В.Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980. – 205 с.
32. *Врублевська В.В.* Соломія Крушельницька:Роман-біографія /Передмова О.Гончара. – К.: Дніпро, 1986. – 398 с.
33. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 345 с.
34. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология /Под ред. В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
35. *Гмиря Б.* Статті, листи, спогади /Відповідальний редактор Б.С.Буряк. – К.: Муз. Україна, 1975. – 432 с.
36. *Гнидь В.П.* Історія вокального мистецтва: Підручник. – К.: НМАУ, 1997. – 320 с.
37. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374с.
38. *Горюнова Л., Школяр Л.* Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки //Музыка в школе. – 1991. – № 1. – С. 30 – 33.
39. *Готсдинер А.Л.* Подготовка учащегося к концертным выступлениям (К вопросу об эстрадном волнении) //Методические записки по вопросам

- музыкального образования: Сб. статей. /Ред.-сост. А.И.Лагутин. – М., – 1991. Вип. 3. – С. 182 – 192.
40. *Гребенюк Н.Є.* Формування вокально-виконавських навичок та роль міжособистісного спілкування у класі сольного співу: Автореф. ... дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.02 /Київська держ.консерваторія імені П.І.Чайковського. – К., 1994. – 18 с.
41. *Гродзенская Н.Л.* Школьники слушают музыку //М.: Просвещение, 1969. – 77 с.
42. *Гризоглазова Т.І.* Специфіка роботи над музичною казкою //Початкова школа. – 1998. – № 6. – С. 26 – 28.
43. *Гузій Н.В.* Формирование музыкально-эстетической культуры школьников в условиях внешкольного начального музыкального образования: Дис. ...канд. пед. наук/ КГУ им. Т.Г.Шевченко . – К., 1990. – 175 с.
44. *Гуренко Е.Г.* Проблемы художественной интерпретации /Философский анализ/. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.
45. *Дем'янюк О.Н.* Методика художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи: Навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закладів і вчителів шкіл. – К.: ІЗМН, 1996. – 56 с.
46. Державна національна програма “Освіта” (УкраїнаXXI століття).–К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
47. *Джидарьян И.А.* Психология общения и развития личности /Отв.ред. Анциферова Л.И. – М.: Наука, 1981. – 185 с.
48. *Дорошенко Т.* Методика навчання сприймання музики //Початкова школа.– 1999. – №5. – С. 18 – 20.
49. *Дряпіка В.І.* Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури. – К.: Державне Центрально-Українське вид-во, 1997. – 215 с.
50. *Евсеева Т.И.* Теоретические основы организации исполнительской практики на музыкально-педагогическом факультете //Теоретические основы профессиональной подготовки учителя музыки. – 1980. – Вып. 62. – С.111 – 117.
51. Енциклопедія українознавства. – Т. – Львів: Наук.т-во. ім.Т.Шевченка, 1996. – Том 6. – С. 2199 – 2213.
52. Естетичне виховання:Довідник /В.І.Мазепа,А.В. Азархін, В.С. Горський та ін. – К.: Політвидав України, 1988. – 214 с.
53. *Іванов В.Ф.* Співацька культурно-освітня практика в Україні у ХУІІІ ст.: Дис. ...д-ра мистецтвознавства: 17.00.08 Харківський держ. університет. – Х., 1994. – 342 с.
54. Історія української музики. В 2-х т. – К.: Наукова думка, 1989. – 432 с.
55. Из истории музыкального восприятия: Хрестоматія /Сост. О.А.Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.
56. *Йоркіна Є.Б.* Психолого-педагогічні умови формування індивідуального стилю музиканта-інструменталіста: Автореф. дис. ...канд. пед. наук (13.00.02). – К.: КДІК, – 1996. – 21 с.
57. *Завадська Т.М.* Педагогічне діагностування музично-естетичного досвіду молодших школярів //Початкова школа. – 1993. – №3. – С.27 – 29.

58. Збірник програм та методичних рекомендацій з естетичного виховання. – К.: Освіта, 1994. – С.4 – 21 .
59. Зязюн І.А. Культура в контексті політики та освіти //Мистецтво та освіта. – 1996. – № 2. – С. 2 – 8.
60. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
61. Кабалевский Д.Б. Дорогие мои друзья. – М. Мол. гвардия, 1997. – 192с.
62. Кабалевський Д.Б. Як розповідати дітям про музику? – К.:Муз. Україна, 1981. – 320 с.
63. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
64. Каган М.С. Музыка в мире искусств //Сов. музыка. – 1987. – №1. – С.26 – 32.
65. Кагарлицький М.Ф. Наодинці з совістю: Образи діячів української культури. – К.: Радянський письменник, 1988. – 487 с.
66. Кадын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя. – М.: Высшая школа. – 1990. – 303 с.
67. Кльонон А.С. Симфонія з сюрпризом. – К.: Муз. Україна, 1980. – 180 с.
68. Коваль Л.Г. Воспитание чувства прекрасного: – К.: Рад школа. 1983. – 120 с.
69. Коган Г.М. Вопросы пианизма. – М.: Сов. Композитор, 1968. – 461 с.
70. Кожевникова Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів і музики до музично-просвітницької діяльності. Автореф. дис. ...канд. педагогічних наук 13.00.02 /НПУ імені М. Драгоманова . – К., 2003. – 18 с.
71. Колодуб І.С. Питання теорії вокального мистецтва: Посібник до курсу історії та теорії вокального мистецтва. – Харків:Промінь, 1995. – 120 с.
72. Коллоквиум по слуханню музики в школі. Методическая разработка / Сост. В.Л.Яконюк, З.И.Стародубцева и др.–Минск: МГПИ им.А.М.Горького, 1983. – 35 с.
73. Кондаш О. Хвилювання. Страх перед випробуванням. – К.: Рад.школа, 1981. – 170 с.
74. Концепція Державної програми “Культура. Просвітництво. Дозвілля.”// Українська культура. – 1993. – № 8. – С. 5 – 7.
75. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження національної культури// Інформаційний збірник Міністерства Освіти України. – К., 1992. – № 5. – С.2 – 9.
76. Концепція національного виховання //Початкова школа. – 1995. – № 2. – С. 48 – 52.
77. Костюк Н.О. Просвітницькі товариства в розбудові культурного життя Галичини 20-х – 30-х років ХХ ст. //Зб. статей аспірантів КДІК. – К., 1995, Вип.2 – С. 84 – 90.
78. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К.: Наукова думка, 1965. – 124 с.

79. *Котляревская Е.* Вариативный потенциал музыкального произведения: Культурологический аспект интерпретирования: Дис. ...канд. искусствоведения (17.00.03) – К., 1996. – 16 с.
80. *Корыхалова Н.П.* Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнения и критический анализ их разработок в современной буржуазной эстетике. – Л.: Музыка, 1979. – 152 с.
81. *Кошиць О.* Листи до друга Автор-упорядник Л.Пархоменко. – К.: Рада, 1998. – 190 с.
82. *Кремінь В.Г.* Національна освіта як соціокультурне явище //Учитель. – 1999. – № 11 – 12. – С.10 – 17.
83. *Крицький В.М.* Забезпечення студентів музично-педагогічних факультетів художньо та дидактично доцільними знаннями у процесі музично-виконавської підготовки. Метод.рекоменд. – Ніжин: НДПІ імені М.В.Гоголя, 2000. – 24 с.
84. *Крупник Е.П.* Психологическое воздействие искусства. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 124 с.
85. Культура і спільнота у становленні педагога /За ред. К.Кларка і Т.С.Кошманової. – Львів: Вид-во ЛНУ ім.І.Франка, 2000. – 408 с.
86. *Курковський Г.В.* Питання фортепіанного виконавства. – К.: Муз.Україна, 1983. – 139 с.
87. *Курьшев Е.В.* Исполнительская практика как форма профессиональной подготовки учителя музыки. – К.: КГПИ, 1989. – 75с.
88. *Кухаренко В.А.* Интерпретация текста. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
89. *Ландовска В.* О музыке /пер. с англ. – М.: Радуга, 1991. – 337 с.
90. *Лащенко А.П.* Хоровая культура: аспекты изучения и развития. – К.: Муз. Украина, 1989. – 136 с.
91. *Лебедева Г.К.* Проблема утомляемости и пути сохранения устойчивой работоспособности учащихся на уроках музыки в начальной школе: Автореф. ...дис. канд. пед. наук: 13.00.02 /МГПИ им. В.И.Ленина. – М., 1981. – 16 с.
92. *Лебон Г.* Психология народов и масс. – С. – Пб.: Макет, 1995. – 316 с.
93. *Левитов Н.Д.* О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 205 с.
94. *Левшенко Т.С.* Педагогический артистизм в структуре профессиональной подготовки воспитателя //Теория и практика высшего педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. – М.: МГПИ, 1986. – С. 98 – 101.
95. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 307 с.
96. *Лист Ф.* Избранные статьи /Пер. с нем. – М.: Музыка, 1959. – 210 с.
97. *Лихачев Б.Т.* Теория эстетического воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
98. *Ляшенко І.Ф.* Національне та інтернаціональне в музиці. – К.: Наукова думка, 1991. – 267 с.
99. *Максимов В.Н.* Анализ ситуации художественного восприятия //Восприятие музыки: Сб. ст. /Ред.-сост. В.Н.Максимов. – М.: Музыка, 1980. – С. 45 – 90.

100. *Маслов С.И.* Эмоции и ценности в начальном образовании //Megastar.– 1999. – № 6. – С. 84 – 95.
101. *Масол Л.М.* Компаративні методи опанування мистецьких цінностей у контексті полікультурної освіти //Педагогічні науки. – Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002. Вип. 30. – С. 101 – 105.
102. *Медушевский В.В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
103. *Медушевский В.В.* О содержании понятия “адекватное восприятие” //Восприятие музыки: Сб.ст. – М.: Музыка, 1980. – С. 141 – 155.
104. *Мельник В.* Сценарій як науково-мистецька форма опису навчальних занять //Рідна школа. – 1997. – № 12. – С. 70 – 72.
105. *Мильштейн Я.* Вопросы теории и истории исполнительства. М.: Сов. композитор, 1983. – 226 с.
106. *Мельничук С.Г.* Естетична підготовка вчителя //Наукові записки, ч.1. – Кіровоград: КДПУ, 2003. – С. 67 – 76.
107. *Миропольська Н.Є.* Естетична логосфера школи: технологія навчання і виховання //Мистецтво та освіта. – 1996. – №2. – С.7 – 11.
108. *Миропольська Н.Є.* Художня культура особистості //Мистецтво та освіта. – 2000. – № 3. – С. 40 – 43.
109. *Москаленко В.* Творческий аспект музыкальной интерпретации. – К., 1994. – 102 с.
110. *Мышкина Т.В.* Психологическая готовность к художественно-творческой деятельности (на примере музыкально-исполнительского искусства) М.: Министерство культуры СССР, 1986. – 138 с.
111. Митці України: Енциклопедичний довідник /За ред. А.Б.Кудрицького.– К.: Укр. енциклопедія, 1992. – 848 с.
112. *Мясищев В.Н.* Избранные психологические произведения. – М.: Просвещение, 1975. – 432 с.
113. *Нагорна Г.О.* Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 /АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1995. – 41 с.
114. *Назайкинский Е.В.* О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 367 с.
115. *Назайкинский Е.В.* Звуковой мир музыки. М.: Музыка, 1988. – 254 с.
116. *Науменко С.І.* Психологія музичності та її формування у молодших школярів: Навч. посібник. – К.: КДП ім.М.Драгоманова, 1993. – 200 с.
117. Національна державна комплексна програма естетичного виховання /Уклад. Зязюн І.А., Семашко О.М. //Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 29 – 52.
118. *Нейгауз Г.Г.* Искусство фортепианной игры. – М.: Музгиз, 1961. – 320 с.
119. *Немыкина И.Н.* Исполнительская практика и ее роль в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки //Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах: Межвуз.сб.науч.тр. – Казань: КГПИ – 1984. – С.43 – 49.
120. *Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.

121. *Овчарук О.В.* Педагогічні ідеї О.Т.Дзанівського в практиці сучасної музичної освіти //Початкова школа. – К., 1999. – № 9. – С.48 – 49.
122. *Огієнко І.І.* Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. – К., 1918. – 273 с.
123. *Олексюк О.М.* Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук:13.00.04 /КДУ ім. Т.Г. Шевченка. – К, 1997. – 50 с.
124. *Остроменский В.Д.* Формирование музыкального познания. – Кишинев: Штиинца, 1988. – 158 с.
125. *Остроменский В.Д.* Восприятие музыки как педагогическая проблема. – К.: Муз. Україна, 1975. – 198 с.
126. *Павлишин С.С.* Василь Барвінський. – К.: Муз.Україна, 1990. – 88 с.
127. *Падалка Г.М.* Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти /За ред. В.Г.Бутенка. – Херсон: ХДП, 1995. – 104 с.
128. *Падалка Г.М.* Українська філармонія для дітей та юнацтва: Проблеми модернізації музично-педагогічної освіти //Мистецтво та освіта. – 1998. – № 3. – С. 7 – 11.
129. *Панкевич Г.И.* Искусство музыки. – М.: Знание, 1987. – 112 с.
130. *Пархоменко Л.О.* Історія української музики. Т.4. – Вступ. – К.: Наукова думка, 1992. – С.5 – 20.
131. *Пиличяускас А.А.* Познание музыки как педагогическая проблема // Музыка в школе. – 1989. – №1. – С. 6 – 11.
132. *Петрушин В.И.* Музыкальная психология: С.,. – Изд. 2-е. – М.: Владос, 1997. – 384 с.
133. *Петрушин В.И.* Музыкальная психотерапия. – М.: Владос, 1999. – С. 12–20.
134. *Плешкова Н.И.* Методические рекомендации по изучению музыкального материала школьной программы в процессе подготовки будущих учителей музыки. – К.: РУМК ВСПО, 1982. – 65 с.
135. Педагогічна і творча діяльність українських композиторів у музично-естетичному вихованні школярів: Довідково-метод. посібник. – Рівне, 1996. – 91 с.
136. *Побережна Л.Л.* Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики: Автореф.дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 18 с.
137. *Полибина И.В.* Вербальные описания как формы объективизации музыкального произведения. Автореф.дис. ...канд. искусствоведения. – К.: 1966. – 18 с.
138. *Полякова И.А.* Повышение эффективности подготовки студентов педагогических институтов к музыкально-пропагандистской деятельности: Автореф.дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 /КГУ им. Т.Г.Шевченко. – К, 1991. – 29 с.
139. *Португалов К.* Серьезная музыка в школе. – М.: Просвещение, 1974. – 124 с.



140. Психологічний словник. під ред. Войтко В.І. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
141. Прокоф'єва Л.Б. Проблема розвитку образного сприймання музики молодшими школярами в історії та методиці музичного виховання: Дис. ... канд. пед. наук /КДУКіМ. – К., 1998. –160 с.
142. Процик С.С. Проблема совершенствования музыкально-эстетического воспитания школьников в педагогическом наследии украинских композиторов: Автореф. ...дис. канд. пед наук: 13.00.01/ НИИ педагогіки УССР – К., 1989. – 23 с.
143. Раввінов О.Г. Методика хорового співу в школі. К.: Муз.Україна, 1971. – 124 с.
144. Радул В.В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя. – Кіровоград, 2000. – 36 с.
145. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. – М.: Знание. Сер. “Педагогика и психология”, 1980. – 95 с.
147. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции. – Изд. – 2-е., доп. – М.: Музыка, 1972. – 168 с.
148. Рзянкина Т.А. Войдемте в мир музыки. – Изд. – 2-е., доп. – Л.: Музыка, 1968. – 140 с.
149. Ригина Г.С. Восприятие инструментальной музыки младшими школьниками //Музыкальное воспитание в школе:Сб.ст.. /Сост. О.А.Апрксина. – Вып.10. – М.: Музыка, 1975. – С.213 – 220.
150. Ринкявичус З. Воспринимают ли дети полифонию? – Л.: Музыка, 1979. – 64 с.
151. Розповіді про музику. Упоряд. С.Алексєєва. – Вип. 3. – К.: Муз.Україна, 1980. – 110 с.
152. Роменець В.А. Психологія творчості. Навч. Пос.– Вид. – 3. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
153. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 272 с.
154. Ростовський О.Я. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі. – К.: Рад.школа, 1989. – 72 с.
155. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
156. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1976. – 416 с.
157. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: Дис. ...доктора пед. наук:13.00.01 – К., 1994. – 491 с.
158. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч.посібник. – К., 2002. – 270 с.
159. Світова художня культура: Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання: Програми педагогічних університетів /Укладачі О.П.Щолокова, Н.М.Провозіна, О.Л.Олещук та ін. – К.: РНМК, 1991. – 134 с.

160. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО “Речь”, 2004. – 350 с.
161. *Скуратова Э.Н.* Музыкально-просветительская деятельность как аспект эстетического воспитания молодежи // Психолого-педагогические вопросы профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета. Сб. ст. – М.: МГПИ им. А.М. Горького, 1982. – С.59 – 68.
162. *Слепцова О.В.* Підготовка педагогів-вокалістів у творчій спадщині діячів харківської національної музично-педагогічної школи (20–70рр.ХХст.). – Автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.01. – Харків: ХДП, 1998. – 17 с.
163. *Смирнова Л.А.* Систематизация учебного материала школьного курса “Музыка” к изучению на музыкально-педагогическом факультете педвуза / Для внеклассной работы с учащимися начальных классов общеобразовательной школы: Метод. пособие. – Одесса: ОГПИ, 1992. – 22 с.
164. *Смирнова Л.А.* Современная фортепианная музыка для детей в содержании профессиональной подготовки учителя-музыканта. – Одесса: ОГПИ, 1992. – 23 с.
165. *Сохор А.Н.* Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3-х т. – Т.2 – М.: Сов.композитор, 1981. – 296 с.
166. *Станиславский К.С.* Т.2. – Ч.1. М.: Искусство. – С. 274 – 275.
167. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ. / Под ред. Н.Ф.Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
168. *Суханцева В.К.* Категория времени в музыкальной культуре. – К.: Изд-во Киевского ун-та: Лыбидь/ 1990. – 184 с.
169. *Сухомлинський В.О.* Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1997. – т. 1–5
170. *Сущенко Т.І.* Фактори позашкільного виховання // Початкова школа. – 1996. – № 2. – С.3 – 5.
171. *Тарасенко Г.С.* Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: Методологічний аспект. – Вінниця, 1997. – 11 с.
172. *Тарасов Г.С.* Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия) – М.: Наука, 1979. – 190 с.
173. *Тельчарова Р.А.* Музыка и культура: (Личностный подход). – М.: Знание, 1986. – 64 с.
174. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. Т.1. – С.125 – 221.
175. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів музики у виконавському класі (На основі роботи над “музичними колекціями”): Методичний посібник / Відп. ред. Реброва О.Є. – Одеса: ОДП, 1993. – 63 с.
176. *Узнадзе Д.Н.* Экспертные основы психологии установки. – Тбилиси; АН Груз.ССР, 1961. – 425 с.
177. *Уланова С .И.* Мировоззренческие аспекты украинской музыкальной культуры XVIII ст.: Дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.04. – К., 1995. – 352 с.
178. *Ушинський К.Д.* Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К., 1982, т. 1. – С. 193 – 200.

179. *Федорович Е.Н.* Формирование социальной активности будущего учителя музыки в процес специальной подготовки: Автореф.дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. /МГОПИ. – М., 1993. – 16 с.
180. *Федорчук В.В.* Діалогова основа музичного виховання в контексті особистісно орієнтованого підходу //Третя міжнародна науково-практична конференція “Проблеми національного виховання в системі неперервної освіти”. – Чернівці, 1999. – С.97 – 100.
181. *Фрайт І.В.* Проблеми музичного виховання школярів у діяльності західноукраїнських композиторів (друга половина ХІХ-початок ХХ сторіччя): Автореф.дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 /Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника, Івано-Франківськ, 1998. – 19 с.
182. *Фрайт О.В.* Особливості втілення принципу програмності в українській фортепіанній музиці: Автореф. дис. ...канд. мистецтвознавства: 17.00.03 /НАН України. – К., 2000. – 18 с.
183. *Хентова С.М.* Любимая музыка: Популяр. очерки. – К.: Муз.Украина, 1989. – 360 с.
184. *Цыпин Г.М.* Музыкант и его работа: Проблемы психологи творчества. – М.: Сов. композитор, 1988. Кн.1. – 384 с.
185. *Шабашов Л.В.* Цели, содержание и проведение музыкальных праздников в школе //Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1985. Вып. – С.49 – 54.
186. *Шамаєва К. І.* Музична освіта в Україні у першій половині ХІХ ст.– К.: ІЗМН, 1996. – 112 с.
187. *Шалыгина И.В.* Теоретические и технологические ориентиры развития диалогичности педагогического мышления //Вестник ВГНФ. – 2000. – № 1. – С. 195 – 196.
188. *Шаляпин Ф.И.* Литературное наследство: Письма. – М.: Искусство, 1959. – Т.1. – 768 с.
189. *Шацкая В.Н.* Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: Педагогика, 1975. – 197 с.
190. *Шацкая В.Н.* Музыка в школе. Художественное воспитание средствами музыкального искусства. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 175 с.
191. *Шевнюк О.Л.* Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика. – К.: НПУ, 2003. – 232 с.
192. *Шейко Рена.* Елена Образцова: Диалоги. – М.: Искусство, 1984. – 352 с.
193. *Щолокова О.П.* Основи професійної підготовки майбутнього вчителя. – К, 1996. – 172 с.
194. *Щолокова О.П.* Особенности изучения педагогического репертуара в контексте художественного образования учителя музыки //Совершенствование профессиональной подготовки учителей музыки в условиях реформы школы: Сб. науч. тр. – К.: КГПИ, 1998. – С.99 – 104
195. *Шреєр-Ткаченко О.* Історія української музики. – К.: Муз.Україна, 1990. – 147 с.
196. *Шуман Р.* О музыке и музыкантах. Сб.статей /Пер. с нем. – М.: Музыка, 1959. – 210 с.

197. *Юцявичене П.А.* Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
198. *Яворский Б.Л.* Избранные труды. Ч.1. – М.: Сов. композитор, 1987. – 365 с.
199. *Якобсон П.М.* Психология художественного восприятия. – М.: Искусство, 1964. – 88 с.
200. *Яконюк В.Л.* Методико-педагогические аннотации к музыкальным произведениям. – Минск: МГПИ, 1977. – 14 с.
201. *Bloom L.* Psychology and Aesthetic a methodological doctrine. – Journal of General Psychology. – 1961. – Vol, 65. – P. 305 –317.
202. *Ray Y.* Cultural Foundation of Education. – Columbus: Mrreril Publishing Company, 1990. – 255 p.
203. *Stokmann D.* Muzyka jako system komunikacji// RF, t.9. Krakow: PWM, 1982. S. 230 –246.

## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

**Діагностуючі опитування**

## Анкета №1

1. Що Вас цікавить в концертно-освітній діяльності?
2. Чи вважаєте Ви за потрібне здійснення концертного просвітництва в сучасних умовах побутування мистецтва?
3. Яке значення має концертно-освітня діяльність для суспільства?
4. Які негативні наслідки “масової культури”, її широкого розповсюдження серед учнівської молоді Ви можете назвати?
5. Чи впливає участь у концертно-освітній діяльності на Ваше особисте професійне становлення?
6. Чи варто розповсюджувати цінності класичного мистецтва серед широкого загалу школярів?
7. Класичне мистецтво адресується широким масам чи художній еліті?
8. Які цілі переслідує концертно-освітня діяльність?
9. Чи можуть уроки музики в загальноосвітній школі забезпечити формування слухацької культури учнів?
10. Чи варто студентам витрачати час на просвітницьку роботу серед школярів?

## Анкета № 2

1. Які твори із Вашого особистого виконавського репертуару можна використати в художньо-виховній роботі з дітьми?
2. Яким критеріям має відповідати концертний репертуар для сприймання школярами?
3. Яке значення має концертний репертуар для зосередження слухацької уваги аудиторії?
4. Які твори Ви запропонуєте для концертно-освітньої діяльності в першу чергу – відомі школярам чи невідомі?
5. Як, на Вашу думку, слід скласти програму концерту освітнього профілю – за принципом історичної еволюції музичних стилів і напрямків; за жанровим розмаїттям; шляхом зіставлення контрастних творів; передбачаючи послідовне підсилення емоційного накалу; в орієнтації на особливості дитячого сприймання? Потрібне підкресліть, дайте пояснення.
6. Чи слід приймати до уваги смакові уподобання школярів, добираючи концертний репертуар?
7. Які твори Ви в першу чергу включили б до власного виступу в концерті освітнього характеру – ті, що подобаються Вам, чи ті, що подобаються слухачам? Наведіть, по-можливості, приклади.
8. Чому до концертного репертуару для молодших школярів бажано включати образні, яскраві, рельєфно окреслені твори?
9. Чи варто використовувати в концерті виконання фрагментів, а не цілих творів? В яких випадках?
10. Яка музика – програмна чи не програмна – краще сприймається недосвідченими слухачами?

## Анкета № 3

1. Яким критеріям має відповідати виконання музики для дітей?
2. Чи потрібна Вам допомога від викладача в створенні виконавської трактовки?
3. Мистецтво виконання є продуктивною чи репродуктивною творчістю?
4. Чи є в Вашому концертному репертуарі твори, розучені самотійно?
5. Чому музика в “живому” виконанні краще сприймається, ніж у запису?
6. Чи зможуть школярі адекватно оцінити художність, досконалість виконавського мистецтва?
7. Чи завжди доречна художня досконалість і виконавська відшліфованість інтерпретації в учнівській аудиторії?
8. Втрачаєте Ви на сцені, в процесі прилюдної діяльності, виконавські здобутки, досягнуті в навчальному процесі?
9. Яким чином Ви намагаєтесь зберегти творче самопочуття в умовах публічного виступу?
10. Потрібна психологічна підготовка до концертного виступу чи виконавське натхнення має виникати спонтанно?

## Анкета № 4

1. В чому полягає сутність методичної адаптації словесного коментарію до музичних творів?
2. В чому полягають труднощі методичної адаптації словесних музичних пояснень?
3. Чи завжди доречно словесно коментувати зміст музичних образів в процесі концертного виступу?
4. Чи слід вживати музикознавчу термінологію в процесі словесного коментування музики, адресованої дитячій аудиторії?
5. Коли доцільніше звертатись до слухачів з пояснювальним словом – до чи після звучання музики?
6. Яку роль відіграє наведення поетичних аналогій до музичних творів?
7. Чим відрізняється цілісний аналіз творів від формального?
8. Що є змістом музичного мистецтва?
9. Які засоби музичної виразності Ви можете назвати?
10. Які засоби музичної виразності є залежними від виконавця?



## Анкета № 5

1. Чи подобаються Вам особисто ті твори, які ви пропонуєте для слухання учнівської аудиторії?
2. Які труднощі Ви відчуваєте під час виконання музики в дитячій чи юнацькій аудиторії?
3. Чи завжди адекватно реагують діти на Ваші музично-педагогічні зусилля в процесі концерту?
4. Якими засобами можна підтримати інтерес учнів до змісту концерту-лекції?
5. Чи варто попередньо готувати питання до слухацької аудиторії?
6. Чи отримуєте Ви задоволення від музичного спілкування зі школярами?
7. Ви відчуваєте себе лідером чи рівноправним партнером в процесі творчого контакту з аудиторією?
8. Які цікаві думки або враження від музики, висловлені учнями, Ви запам'ятали?
9. На музику якого характеру краще реагують молодші школярі? Підлітки? Старшокласники?
10. Чому учні не завжди уважно слухають музику?

## ДОДАТОК Б

## Діагностуючі завдання

*Перша серія завдань.*

*Мета: Виявлення ставлення до концертно-освітньої діяльності.*

## Завдання № 1.

*Виберіть із наведеного переліку мотивів проведення концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва ті, які, на Вашу думку, мають суспільне значення (підкресліть однією рискою) і ті, які мають сенс для Вас особисто (підкресліть двома рисками). По-можливості доповніть перелік.*

Розповсюдження високохудожніх цінностей мистецтва серед учнівської молоді; розвиток естетичних ідеалів і смаків у школярів; змістовне заповнення вільного часу учнів; надання можливості спілкування з творчими особистостями; піднесення загальної культури дітей та юнацтва; сприяння розвитку національної культури, підсилення гуманітарного аспекту навчання і виховання; доповнення уроків музики; відволікання від “масової культури”; протидія засиллю низькопробних зразків мистецтва, що побутують серед молоді; досягнення психологічної розрядки засобами мистецтва; розвиток інтересу до класичної музики; розвиток власних виконавських умінь; формування здатності здійснювати художній вплив на аудиторію; розвиток слухацької культури учнівської молоді; розвиток власної педагогічної майстерності; розширення досвіду споживання мистецтва у школярів; збагачення власного виконавського репертуару, формування умінь виразної інтерпретації музики, розвиток виконавської техніки; розвиток здатності до логічного мислення, прищеплення гарних манер, розвиток наполегливості і працездатності у школярів.

## Завдання №2.

*Оберіть за бажанням одну із запропонованих ( або взагалі відомих Вам) форм позакласної роботи з учнями і проведіть її в процесі педагогічної практики.*

Вечір розваг і відпочинку; концерт-бесіда; ювілейне свято; виступ Клубу кмітливих і винахідливих; бесіди на морально-естетичні теми; музично-театралізована вистава; конкурс на краще виконання пісні; вечір запитань і відповідей на музичні теми; естетична дискусія;

підготовка концерту силами учнів; підготовка відеокліпів з художньо-виховної роботи; проведення власного концерту.

*Друга серія завдань.*

*Мета: Виявлення здатності до вибору цікавого, доступного для учнів певного віку і разом з тим високохудожнього репертуару*

**Завдання №1**

*Визначити необхідні ознаки музичного репертуару для концертно-освітньої діяльності із наведеного нижче переліку, підкресліть найзначущі трьома рисками; меншвартісні – двома рисками; ті, що не мають значення, – однією рисою; непотрібні – викресліть:*

Програмність, образність, наявність тематичного контрасту, мелодійність, високі художні достоїнства, ритмізованість, популярність, рельєфність музичної мови, жанрова характерність, доступність дитячому сприйманню, енергійність, динамічність, віртуозна ефектність, тривалість звучання, лірична спрямованість, одноманітність, героїчне начало, жартівливий характер.

**Завдання № 2**

*Виберіть із запропонованого переліку по три-п'ять творів, які доцільно використати в концерті освітнього характеру, адресованого : а) учням молодших класів; б) підліткам; в) старшокласникам. Аргументуйте власний вибір.*

Й.С.Бах. Капричіо на від'їзд улюбленого брата.

Й.С.Бах. Хоральна прелюдія і фуга.

Ж.Бізе. Фарандола.

Й.Брамс. Дівоча пісня.

К.Вебер. Зізнання.

Е.Гріг. В печері гірського короля.

М.Глінка. Марш Чорномора.

В.Косенко. Полька.

В.Косенко. Поема-легенда сі-мінор.

А.Кос-Анатольський. Весняний вальс.

Ж.Колодуб. Снігова королева.

Д.Леннон. П.Маккартні. Вчора.

М.Лисенко. Баркарола.

Ф.Ліст. Концертний етюд ре-бемоль-мажор.

Д.Мійо. Бразильєра.

Г.Майборода. Димить туман.

М.М'яковський. Пожовклі сторінки.

Ф.Пуленк. Сюїта до-мажор.  
 М.Равель. Могила Куперена.  
 Л.Ревуцький. Вальс.  
 М.Скорик. Фортепіанний концерт (фрагмент).  
 М. Сильванський. Варіації на тему української народної пісні  
 “А вже весна”.  
 Б.Фільц. Рондо.  
 А.Хачатурян. Гопак з балету “Гаяне”.  
 П.Чайковський. Мій Лізочок.  
 Ф.Шопен. Вальс № 7 до-дієз-мінор.  
 Ф.Шуберт. Форель.  
 Д.Шостакович. Прелюдія мі-бемоль-мінор.

### Завдання № 3

*Виберіть тему концертно-освітньої програми, доберіть відповідний репертуар, вкажіть орієнтовний вік слухачів. Позначте твори з Вашого виконавського репертуару:*

Казка в музиці.  
 Музичні ігри і іграшки.  
 Старовинний романс.  
 Творчий портрет композитора.  
 Музичні жанри.  
 Природа в музиці.  
 Українські композитори – дітям.  
 Музика віденських класиків.  
 Романтизм в музиці.  
 Мистецтво виконавця.

### *Третя серія завдань.*

*Мета: Визначення виконавської культури студентів та їх здатності до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдного виступу.*

### Завдання № 1

*Порівняйте різні трактовки того самого твору. Виберіть кращий варіант. Аргументуйте вибір.*

В.Косенко. Поема-легенда сі-мінор (Виконання різних студентів.  
 “Живе” звучання)

П.Чайковський. Дитячий альбом (Виконання Д.Благого, В.Камишова,  
 Я.Флієра. Звучання в запису)

## Завдання № 2

*Самостійно розучіть один з творів Вашої навчально-виконавської програми. Визначте достоїнства і вади власної трактовки.*

## Завдання № 3

*Виконайте музичний твір ( на вибір) в учнівській аудиторії. Проведіть аналіз виконання.*

## Четверта серія завдань.

*Мета: Виявлення умінь методичної адаптації словесних пояснень до музичної програми.*

## Завдання № 1

*Виберіть кращий, на Ваш погляд, варіант розповіді про музику. Прокоментуйте відповідь з огляду на такі ознаки, як доступність і цікавість тексту для учнів певного віку, відповідність музикознавчим науковим позиціям. По-можливості внесіть власні доповнення. Тема: “Роберт Шуман – геніальний композитор-романтик”.*

Матеріали до розкриття теми:

Варіант I. “З ім’ям великого німецького композитора Роберта Шумана пов’язані найбільші завоювання романтичної музики: здатність глибокого і тонкого проникнення до життя людського серця, бажання побачити в житті чудове і незвичайне, приховане від байдужих обивателів...

Шуман мав дивну здатність створювати в музиці портрети людей, схоплювати одним штрихом найхарактерніше в людині, в її настрої. Такий його цикл як “Карнавал” (1835 р.), де наче рухаються в стрімкому танці чи повільно проходять заглиблені у власні думки персонажі...

Новизна і незвичайність Шумановської музики найяскравіше виявилась в його фортепіанних п’єсах, написаних в тридцятих роках...

1840 рік – рік жаданого одруження на Кларі Вік став для Шумана роком пісень. Серед них вокальний цикл “Любов поета” на слова Г.Гайне, поета, особливо близького Шуману...

В наступні роки коло жанрів в творчості Шумана розширюється. Він пише чотири симфонії, камерні ансамблі, ораторії, концерти та ін.” (Варіант відповіді дивись: Роберт Шуман. Энциклопедический словарь юного музыканта. Составители Медушевский В.В., Очаковская О.А. – М.:Педагогика, 1985. – С. 244).

Варіант II. “...В історії небагато знайдеться музикантів, особисте життя яких було би так переплетене з творчістю і отримало в ньому таке втілення, як у Роберта Шумана...

Музику Шумана надихало його саме глибоке почуття – любов до Клари Вік, аналогією можуть бути хвилюючі історії Орфея і Еврідіки, Данте і Беатріче. ...Шуман писав до Клари: “Ми призначені одне одному долею”, а Клара відповідала: “...Мене приголомшує твоя душа, все нове, що міститься в ній. ...Іноді приходиться думка, що я не досить знаю тебе...”. “...Пристрасть, мрія, душевна напруга “виливаються” в мелодії дивної сили. Творчість народжується з імпровізації безпосередньо за фортепіано... Народжені особистим почуттям, натхненною імпровізацією, фортепіанні твори набувають симфонічного розмаху, динаміки, напруженого розвитку...

Вже в 1854 році виявились ознаки грізної нервової хвороби. Біографи Шумана, медики бачили причини її в спадковості. Але, мабуть, мала значення і тривала душевна перенапруга. Надто багато Шуман пережив. Надто багато хотів зробити і зробив за короткий час”. (Варіант відповіді дивись: Хентова С.М. Любимая музыка: Попул. очерки; К.: Муз. Україна, 1989. – С. 351).

Варіант III. “Роберт Шуман (1810-1856) народився в Цвіккау в родині книговидавця. Музичні схильності виявились рано – вже в сім років почав творити. Музичне виховання отримав під керівництвом органіста І.Куншта. Після закінчення гімназії поступає до Лейпцігського

університету і продовжує музичні заняття під керівництвом Ф.Віка. В 1834 році засновує журнал “Нова музична газета” і протягом ряду років виступає редактором і автором більшості статей. Деякий час працює в Лейпцігській консерваторії. В 1850 – 1853 рр. – міський капелмейстер в Дюссельдорфі. Хвороба відриває композитора від активного життя, в 1854 році він попадає до лікарні душевнохворих, де і помирає в 1856 році.

Основні твори: симфонії, концерти для фортепіано, для скрипки, для віолончелі, 3 концертні п'єси для фортепіано з оркестром, 25 ансамблевих творів, в тому числі 3 тріо, квінтет; велика кількість п'єс для фортепіано, в тому числі 50 програмних циклів і збірок, 3 сонати, Фантазія, Токата; опера, ораторія, більше, як 200 пісень та ін. вокальних творів.” (Варіант відповіді дивись: Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя . – М.: Высшая школа, – 1990. – С. 284 ).

## Завдання № 2.

*Зробіть методичну адаптацію музикознавчого тексту:” Василь Барвінський є визначним представником української музичної культури ХХ ст. В історію він увійшов як композитор, піаніст, музичний критик, педагог, диригент, організатор музичного життя.*

Працюючи в різних ділянках творчості, В.Барвінський особливу увагу приділив камерно-інструментальному ансамблю і дав перші високомистецькі зразки цього жанру на Україні. Солоспіви композитора належать до кращих здобутків пісенної лірики. Неповторно своєрідними є його обробки народних пісень - сольні і хорові. Фортепіанна творчість Барвінського, що збагатила як жанр мініатюри, так і велику форму, є яскравим прикладом глибокого проникнення у скарбницю української народної творчості.

В.О.Барвінський народився в 1888 році в Тернополі. Старовинний рід його батька мав великі заслуги в розвитку української культури.

Першою вчителькою музики Василя була його мати, співачка і піаністка. В домі своїх батьків, майбутній композитор у 1903 році грав перед Лисенком, який заохотив його йти музичним шляхом.

Творчість В.Барвінського біла нерозривно пов'язана з музично-громадською діяльністю для культурного розвитку народу. З другого боку, композитор не уявляв собі професійної музики, відірваної від фольклорних джерел.

Барвінський є насамперед романтиком і ліриком. Кожен його твір – від мініатюри до масштабних циклічних форм – пройнятий глибоко душевним змістом, є вираженням ліричного настрою.

Визначальними якостями музики В.Барвінського є майже цілковита відсутність відверто емоційної патетики, наявність витонченої фактури, індивідуалізація окремих голосових ліній, своєрідна поліфонія, що органічно впливає з характеру української народної пісенності. Чудовими якостями творів композитора є мелодійність, співучість кожної голосової лінії. Гармонія в творах В.Барвінського завжди тональна, має виразний романтичний характер з імпресіоністичним забарвленням. Привертає увагу деяка імпровізаційність, “примхливість” його музики. Ще однією істотною особливістю мови Барвінського є колористичність, звукова барвистість.

Характерні прикмети музики Барвінського – це безпосередність, щирість висловлювання, ніжність і м'якість мелодії та гармонії, витончена майстерність у галузі форми та фактури, опора на народну пісню. Ці риси втілюють істотні, глибинні особливості його індивідуального почерку.” (Варіанти відповіді дивись: С.Павлишин. Василь Барвінський . – К.: Муз. Україна, 1990. – 87 с.).

### Завдання №3

*Користуючись рекомендованою літературою, самостійно виберіть тему і складіть методичну анотацію матеріалів для проведення музичної бесіди зі школярами. Врахуйте віковий адресат.*



- 1) А.Кльонов. Симфонія з сюрпризом. – К.: Муз. Україна, 1980. – 179 с.
- 2) Г.Левашова. Музыка и музыканты. Л.: Детская литература.– 1968. – 121 с.
- 3) Т.Рзянкина. Войдемте в мир музыки. Л.: Музыка, 1968. – 140 с.
- 4) Розповіді про музику. Зб. статей. Упор. С.Алексєєва. Вип.. 1 – 3. – К.: Муз. Україна.
- 5) Г.Пожидаев. Рассказы о музыке . – М.: Мол. Гвардия . – 1975. – 143 с.

*П'ята серія завдань.*

*Мета: Виявлення умінь досягати творчого контакту зі слухачами.*

*Завдання № 1.*

*Уважно спостерігайте за діями вчителя, спробуйте виокремити і проаналізувати ті, які особливо сприяють забезпеченню художньо-творчого спілкування.*

*Завдання № 2.*

*Складіть запитання до учнів певного віку відповідно до одного з творів Вашого виконавського репертуару ( на вибір).*

*Завдання № 3.*

*Прийміть участь у концерті освітнього характеру, проведіть його фрагмент або виконайте і дайте словесне пояснення одного-двох творів в процесі проведення уроку.*

*Завдання № 4.*

*Дайте аналіз власних виступів перед учнівською аудиторією.*

## ДОДАТОК В.

## Навчальні завдання

*Перший блок завдань.*

*Мета: Аналіз літератури.*

## Завдання № 1.

*Ознайомтесь із вказаною музично-популярною літературою. Зверніть увагу на такі моменти: а) прізвища авторів, що, на Вашу думку, найкращим чином популяризують відомості про музику; б) тематика, висвітлена в музично-популярній літературі; в) особливості викладу: вибір подій, фактів для розкриття теми; доступність для учнів певного віку; мовний стиль.*

## Завдання № 2 .

*Прочитайте поезії П.Тичини, В.Сосюри, Б.Олійника, Д.Павличка, Л.Костенко та ін. Виберіть вірші про музику.*

## Завдання № 3.

*В процесі читання літератури зафіксуйте цікаві факти з життя і творчості композиторів. Занотуйте і упорядкуйте їх.*

## Завдання № 4.

*Доберіть поетичні рядки до одного з творів Вашої навчальної програми.*

*Другий блок завдань.*

*Мета: Вибір репертуару для проведення концертно-освітньої діяльності.*

## Завдання № 1.

*Прослухайте запис творів з шкільної програми у виконанні видатних майстрів художніх колективів. Зверніть увагу на особливості виконання музики.*

## Завдання № 2.

*Прослухайте запис творів, які можна використати у художньо-виховній роботі з учнями, в різних виконавських трактовках. Визначте*

*ті, які, на Ваш погляд, більше зацікавлять школярів, сподобаються їм. Спробуйте аргументувати відповідь.*

**Завдання № 3.**

*Прослухайте запис творів (“Озвучена анкета”). Виберіть ті, які можна використати в концертно-освітній діяльності. Визначте віковий адресат вибраних творів. Аргументуйте вибір, користуючись такою схемою вибору: а) Ваше естетично-оцінне ставлення до музики; б) Відповідність Вашим виконавським можливостям; в) Привабливість для учнів певного віку; г) Педагогічна доцільність.*

**Завдання № 4.**

*Перегляньте кілька збірників п'єс для дітей. Виберіть найпривабливіший для Вас і опрацюйте його ескізно.*

**Завдання № 5.**

*Прослухайте ряд творів. Виберіть один-два з них, які можна включити і до Вашої виконавської програми, і до концертно-освітньої програми для школярів.*

**Завдання № 6.**

*Прослухайте концертні програми по радіо і телебаченню за місяць. Визначте педагогічно доцільні твори для концертно-освітньої діяльності. Запишіть їх назви, авторів музики, прізвище виконавців.*

**Завдання № 7.**

*Поцікавтесь навчально-виконавськими програмами однокурсників, по-можливості прослухайте їх в звучанні. Виберіть твори, на ваш погляд, придатні для роботи з учнями.*

**Завдання № 8.**

*Перегляньте шкільні програми з предмету “Музика”. Виберіть ті твори, які Вам хотілось би включити до Вашої навчально-виконавської програми.*

**Завдання № 9.**

*В процесі відвідування концертів зверніть увагу на репертуар, який можна застосувати у Вашій особистій концертній діяльності.*

## Завдання № 10.

*В процесі перегляду філармонічних музично-просвітницьких програм ( в “живому” звучанні і в запису ), визначте твори, які Вам особисто подобаються.*

*Третій блок завдань.*

*Мета: Методична адаптація музикознавчих матеріалів.*

*Цей блок завдань передбачає складання розповіді, цікавої і доступної для учнів різного віку ( 1-2 класів, 3-5 класів, 6-7 класів, 8-11 класів ). Рекомендується користуватись музикознавчою літературою, музичними довідниками.*

## Завдання № 1.

*Складіть розповідь про Ваш улюблений музичний інструмент. Визначте віковий адресат розповіді.*

## Завдання № 2.

*Складіть методично адаптований варіант розповіді про один з творів Вашої виконавської програми.*

## Завдання № 3.

*Складіть розповідь на тему: “Творчий портрет композитора” (на вибір).*

## Завдання № 4.

*Розробіть методично адаптовані матеріали до теми: “Засоби музичної виразності”.*

## Завдання № 5.

*Розробіть (на вибір) словесні пояснення щодо таких музичних жанрів, як “Прелюдія”, “Варіації”, “Рондо”, “Соната”, “Концерт для сколюючого інструменту і оркестру”, “Листок з альбому”, “Балада”, “Пісня”, “Романс”, “Арія”, “Вальс” тощо.*

## Завдання № 6.

*Розробіть словесні пояснення щодо музичних стилів: “Музика віденських класиків”, “Романтизм в музиці”, “Мистецтво імпресіонізму”, “Сучасне музичне мистецтво” (на вибір).*

Завдання № 7.

*Розкрийте тему: “Мистецтво виконання музичних творів”.*

Завдання № 8.

*Створіть цікаву для школярів розповідь “Музика в нашому житті”.*

*Четвертий блок завдань.*

*Мета: Розробка музичних сценаріїв.*

Завдання № 1.

*Представте в персоніфікованій формі методично адаптовані матеріали до теми: “Творчий портрет композитора”.*

Завдання № 2.

*Розробіть один з фрагментів (мізансцену) концертно-освітньої програми на одну з тем на зразок: “Світ дитячих захоплень”, “В королівстві Музики”, “Народна пісня – джерело натхнення композиторів”.*

Завдання № 3.

*Розробіть завершений сценарій концертно-освітньої програми. Визначте її педагогічну мету. Продумайте доречність художніх зіставлень окремих концертних номерів.*

Завдання № 4.

*Розробіть сценарій для концерту з двома-трьома ведучими. Продумайте елементи театралізації програми.*

Завдання № 5.

*Розробіть сценарій концерту, в якому можуть прийняти участь юні слухачі.*

*П'ятий блок завдань.*

*Мета: Рекламне забезпечення концертно-освітньої діяльності.*

Завдання № 1.

*Створити проекти афіш концертів освітнього характеру.*

Завдання № 2.

*Створити проекти програмок концертів.*

## ДОДАТОК Д.

## Навчальний цілеспрямований тренінг

*Перший блок вправ.*

*Мета: Виконання музики для учнівської аудиторії.*

Вправа № 1. Зміст тренінгу полягає у паралельному вивченні творів одного і того ж композитора з основного навчального репертуару ( під керівництвом викладача ) і шкільного репертуару ( самостійно ).

Вправа № 2. Студенту пропонується рельєфне виділення в процесі виконання певних художніх деталей – підкреслення мелодичної лінії, акцентування ритмового малюнка тощо. Підкреслене виконання певних деталей має відбуватись в межах хорошого смаку.

Вправа № 3. Студент має створити не один, а кілька варіантів цілісної трактовки музичного твору. Різні інтерпретації не повинні руйнувати художні підходи до розкриття музичного образу.

*Другий блок вправ.*

*Мета: Розвиток мовленнєвих умінь.*

Вправа № 1. Студенту пропонується підкреслити в тексті смислові слова. При читанні виділити їх інтонаційно.

Вправа № 2. Студенту пропонується досягти виразності в озвученні попередньо підготовленого тексту.

Вправа № 3. Необхідно в процесі заняття кілька раз перейти з режиму мовлення до співу. Увага студента фокусується навколо збереження тембрового забарвлення звуку, дотримання правил співацького дихання, усвідомленого керування голосотворенням.

Вправа № 4. Ця вправа спрямована на досягнення вільного, невимушеного переключення від музичного виконання до словесних

пояснень. Студенту пропонується в процесі заняття кілька раз переходити від вербальної до музично-виконавської діяльності.

*Третій блок вправ.*

*Мета: Розвиток техніки сценічного піднесення концертної програми.*

**Вправа № 1.**

Студентам пропонується систематично проводити аналіз сценічної поведінки лекторів, ведучих, артистів в процесі перегляду телевізійних програм, спостереження за поточним концертним життям міста. Рекомендуються такі орієнтири спостереження: – манера рухатись по сцені, особливості міміки, жестикуляції; – динамічні, інтонаційні, темброві характеристики мовлення, їх зміна відповідно до змісту діяльності; – чіткість дикції чи її відсутність; – зовнішній вигляд(стиль одягу, зачіски, специфічні ознаки макіяжу тощо).

**Вправа № 2.**

Пропонується два-три рази переглянути відеозапис концертної програми, зафіксувати в пам'яті і відтворити окремі її фрагменти шляхом наслідування сценічної поведінки ведучих, виконавців, лекторів, артистів тощо.

**Вправа № 3.**

Необхідно виявити творчу самостійність при виконанні фрагменту концертно-освітньої програми.

**Вправа № 4.**

Варіантне уявлення сценічного вирішення певної концертно-освітньої теми.

## ДОДАТОК Ж

### Навчально-рольові ігри

#### **Гра № 1. “Питання-відповіді”.**

Студенти по черзі входять в роль ведучого концерту і слухачів, задаючи питання один одному і миттєво підшуковуючи відповідь:

- стосовно одного твору;
- стосовно тематичної добірки творів;
- стосовно однієї із запропонованих викладачем тем.

#### **Гра № 2. “Спілкування з учнівською аудиторією”.**

Ведучий концертної програми звертається до студентів, що грають роль учнівської аудиторії, відповідає на питання “учнів”, спонукає їх до висловлювань, коментує відповіді.

#### **Гра № 3. “Швидке орієнтування в не передбачуваній ситуації”.**

Студенти по черзі входять в роль ведучого і учнів. ”Учні” шляхом реплік, несподіваної поведінки тощо “заважають” ведучому. Ведучий має оперативно подолати небажані фактори, відреагувати на несподівані обставини.

#### **Гра № 4. “Міні-дискусія”**

Студенти вступають в дискусію на музичні теми, виконуючи роль опонентів. Завдання полягає в оперативному доборі фактів, аргументів, доказів.



ДОДАТОК 3  
Виконання музично-педагогічних етюдів

*Музично-педагогічний етюд першого типу.*

Студенту пропонується виконати один інструментальний твір зі словесним методично-адаптованим поясненням.

*Музично-педагогічний етюд другого типу.*

Студенту пропонується виконати один вокальний твір під власний акомпанемент зі словесним методично-адаптованим коментарем.

*Музично-педагогічний етюд третього типу.*

Студенту пропонується виконати один з творів навчально-виконавської програми зі словесним методично-адаптованим коментарем з опорою на використання поетичних рядків чи демонстрацією репродукцій картин.

ДОДАТОК К  
Концертно-освітня практика

*Практичне завдання першого типу.*

Прийміть участь у шкільному концерті освітнього характеру як виконавець одного з його фрагментів.

*Практичне завдання другого типу.*

Підготуйте концерт освітнього характеру в процесі педагогічної практики. Виберіть тему, форму концерту освітнього характеру, розробіть його сценарій, підготуйте рекламне забезпечення.

*Практичне завдання третього типу.*

Під час педагогічної практики підготуйте і проведіть концерт освітнього характеру, виступивши одночасно в ролі ведучого та виконавця музичних номерів, самостійно оберіть тему, форму, розробіть сценарій та підготуйте рекламне забезпечення.

## ДОДАТОК Л

Організація контролю і самоконтролю, оцінювання і само-оцінювання стану готовності студентів до концертно-освітньої діяльності

*Модульне завдання № 1* передбачає виконання студентом музично-педагогічного етюду третього типу (Див. Додаток З). Студент має продемонструвати уміння:

- вибору твору для слухання учнів певного віку;
- виразної трактовки музичного твору зі шкільної програми для слухання музики;
- створення методично адаптованого словесного коментарю до музичного твору і виразне його піднесення в процесі усного мовлення;
- емоційної стійкості в умовах виконання музично-педагогічного етюду в класі.

Модульне завдання № 1 виконується під керівництвом викладача.

*Модульне завдання № 2.* Студенту пропонується розробити сценарій одного з фрагментів концертно-освітньої програми і виконати його в умовах академічної звітності. Студент має продемонструвати:

- творчий підхід до розкриття певної теми, що передбачає вибір відповідного музичного матеріалу, його виразну музично-виконавську і словесно-методичну інтерпретацію;
- уміння оперативно переключатись з режиму мовлення до виконавського;
- яскраве сценічне втілення одного з фрагментів концертно-освітньої програми;
- здатність зберегти творче самопочуття в умовах академічної звітності.

Модульне завдання № 2 виконується під опосередкованим впливом викладача, що виключає пряме втручання в процес підготовки виступу. Допускаються відповіді на питання студента, корекція окремих деталей навчально-творчої роботи студента.

*Модульне завдання № 3.* Студенту пропонується розробити сценарій концерту з елементами театралізації і виступити в реальних умовах спілкування зі школярами. Крім умінь, виявлених на першому і другому етапах, студент має продемонструвати уміння:

- зацікавити слухачів змістом освітнього концерту;
- оперативно реагувати на непередбачувані обставини;
- створювати творчий контакт зі слухачами;
- художньо-творчої витримки в умовах прилюдного виступу.

Завдання №3 виконується студентом переважно самостійно. Разом з тим допускається консультація викладача після звертання студента з проханням про допомогу.