

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 7 (218) КВІТЕНЬ**

**2011**

2011 квітень № 7 (218)

# ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

---

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Частина II**

Заснований у лютому 1997 року (27)  
Свідоцтво про реєстрацію:  
серія КВ № 14441-3412 ПР,  
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку  
наукових фахових видань України  
(педагогічні науки)  
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(протокол № 9 від 25 березня 2011 року)

Виходить двічі на місяць

**Засновник і видавець –**  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор –** доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

**Заступники головного редактора –**

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

**Випускаючі редактори –**

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

**Редакційна колегія серії “Педагогічні науки”:**

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**Редакційні вимоги  
до технічного оформлення статей**

Редколегія “Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, \*.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2011.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю заключають 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

## ЗМІСТ

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

1. Пономарьова О. М. До відкриття IV Всеукраїнської науково-практичної конференції „Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти”.....	6
2. Азарова Л. Г. Вокальна методика М. Глинки в сучасному викладанні вокалу студентам естрадного відділення.....	8
3. Аксініна Н. М. Креативний підхід до підготовки майбутніх учителів музики.....	13
4. Бондаренко А. В. Діагностика проявів самостійності майбутнього вчителя музики засобами мультимедіа.....	18
5. Вей Лімін. Критерії діагностики сформованості вокальної культури майбутніх учителів музики КНР.....	23
6. Гавран І. А. Специфіка розвитку емпатії в майбутніх учителів музики .....	27
7. Гаврілова Л. Г. Вивчення курсу „Історія музичного мистецтва” в педагогічних вишах з використанням мультимедійного підручника.....	32
8. Гусейнова Л. В. Міжкультурний діалог як чинник формування виконавської культури майбутнього вчителя музики.....	39
9. Дворник Ю. Ф. Проблема застосування комп’ютерних технологій у музичній творчості.....	44
10. Єременко О. В. Основні напрями підготовки магістрів: сутність та особливості реалізації в системі музично-педагогічної освіти.....	49
11. Зайцева А. В. До проблеми формування самостійності майбутніх учителів музики в процесі виконавської діяльності.....	55
12. Інъ Юань. Педагогічні умови формування художньо-образної пам’яті студентів-піаністів.....	61
13. Кабриль К. В. Основи формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики.....	65
14. Коваленко І. Г. Системний підхід як методологічна основа фахової підготовки майбутнього вчителя музики.....	69
15. Коваль О. В. Актуальні питання педагогіки музичних здібностей.....	74
16. Костенко Л. В., Шумська Л. Ю. До проблеми формування самостійності студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки в умовах упровадження КМС.....	78

17.	<b>Куненко Л. О.</b> Теоретико-методичні засади евристичного навчання в системі сучасної підготовки майбутнього вчителя музики.....	85
18.	<b>Лабінцева Л. П.</b> Фахова підготовка майбутніх учителів музики як педагогічна проблема.....	90
19.	<b>Ляшенко Т. В.</b> Діалог культур у музичному житті Чернігівщини наприкінці ХІХ – початку ХХ століття.....	95
20.	<b>Ма Цзюнь.</b> Підготовка майбутніх учителів музики до вокально-ансамблевої роботи зі школярами.....	101
21.	<b>Миколінська С. І.</b> Критерії, показники та рівні сформованості музично-слухової уваги в учнів молодших класів.....	105
22.	<b>Островська Т. В., Федоріщева С. П.</b> Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до хорової роботи в школі .....	110

#### **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ТА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

23.	<b>Павленко О. М.</b> Методи формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.....	116
24.	<b>Паньків Л. І.</b> Діалоговий підхід у мистецькій освіті.....	121
25.	<b>Пархоменко О. М.</b> Розвиток хореографічного мистецтва Чернігівського Полісся останньої чверті ХХ століття.....	125
26.	<b>Плохотнюк О. С.</b> Розвивальне навчання в аксіологічній підготовці педагога-музиканта .....	130
27.	<b>Романчук Я. М.</b> Етапи готовності майбутніх учителів музики до фахового становлення в практичній діяльності.....	135
28.	<b>Ростовська І. О.</b> Методичні основи формування творчої самостійності студентів у класі фортепіано.....	139
29.	<b>Савченко Р. А.</b> Компетентнісний підхід у музичній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти.....	144
30.	<b>Сіренко Т. М.</b> Деякі аспекти розвитку творчої активності в класі вокалу.....	149
31.	<b>Старовойтова О. Є.</b> Робота естрадного виконавця над формуванням і привласненням персонажної свідомості вокального твору.....	153
32.	<b>Топчієва І. О.</b> Принципи евристичного навчання майбутніх учителів музики.....	157
33.	<b>Федоришин В. І.</b> Методичні засади підготовленості студентів інститутів мистецтв до творчого колективного музикування.....	163

34.	<b>Хоружа О. В.</b> Формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.....	168
35.	<b>Цюй Сяо Юй.</b> Аналіз методів китайської і європейської вокальної підготовки.....	173
36.	<b>Чен Дін.</b> Мистецька традиція як сучасна освітня тенденція усвідомлення молоддю історичного розвитку України.....	179
37.	<b>Чжай Хуань.</b> Діагностика рівнів сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом.....	184
38.	<b>Шумська Л. Ю.</b> Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів при вивченні творів великої форми в класі хорового диригування.....	189
39.	<b>Щербініна О. М.</b> Модифікація форм та змісту інструментально-виконавської діяльності в історії музичного мистецтва та освіти: ретроспективний аналіз.....	195
40.	<b>Юнда В. В.</b> Деякі питання вокальної підготовки майбутнього керівника хорового колективу.....	200
	<b>Відомості про авторів</b> .....	205

## **ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

УДК 7.05

**О. М. Пономарьова**

### **ДО ВІДКРИТТЯ IV ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ „ФОРМУЛА ТВОРЧОСТІ: ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ”**

Кожна епоха, цивілізація створює свій унікальний комплекс способів відображення буття. У певні епохи мистецтво повністю було підпорядковане ідеології, відпрацьованим канонам, тому освітні зусилля були спрямовані в площину підтримки сталих норм, канонів, схем тощо. Інші епохи концентрують рушійні злами звичних форм мистецтва, характеризуються винаходженням нових засобів відображення змісту художніх образів, презентують нові смаки, вибудовують свою систему цінностей. Унікальність сучасної цивілізації визначена незвичним іншим епохам плюралізмом форм і способів існування художнього змісту віддзеркалених у мистецтві феноменів часопростору.

Мистецтво завжди виражає суспільні світоглядні домінанти, а чим складніше суспільна система, тим складніше стає розвиток усіх її компонентів. У зв'язку з цим постає складне питання взаємозв'язків і взаємовпливів системи мистецтва й системи освіти у сфері мистецтва, а якщо врахувати, що мистецтво завжди було потужним компонентом цілісної навчально-виховної системи й цілеспрямовано впливало на розвиток особистості, то впевнено можна твердити, що мистецтво як вершина людської діяльності здатне формувати суспільну свідомість, вибудовувати майбутнє на засадах гуманізму, справедливості та досконалості.

З глобальним розвитком мистецтва сьогодні поширився й „космос” споживачів мистецтва, але за рівнем естетичної, художньої культури це явище було б точніше назвати споживачьким „хаосом”. Інформативна гіпертекстуальність „постгутенбергової галактики” вплинула на споживача, відібравши залишки логічного мислення. Інтернет-ресурси, наприклад, сьогодні демонструють позитивні й негативні властивості та якості віртуального простору. Використання Інтернет-ресурсів у освітньому процесі надає безліч можливостей, але також ставить багато проблем і питань.

Традиційна система навчання сьогодні іноді йде паралельно з новітніми технологіями й навіть не може суперничати з ними, але в

більшості мистецьких спеціальностей саме традиційний, перевірений практикою підхід до навчання залишається єдиним, найбільш правильним шляхом розвитку професійних здібностей, системи знань, навичок і вмінь. Це розвиток слуху, навчання гри на інструментах, постійні студії з живопису, рисунка тощо.

Відкриття нових спеціальностей, що є потребою сучасного суспільства, теж висуває багато нових вимог до змісту освіти, до організації освітнього простору. Саме це докорінно змінює підходи до методологічного оснащення навчально-педагогічного процесу.

Настає ера творчості, пов'язаної з цифровими технологіями, – це великий і потужний, поки невичерпаний засіб творчого розвитку (цифровий живопис, фотографіка, анімація, нові технології проектування тощо). Тому сьогодні вже вкрай необхідним є високий рівень комп'ютерної освіченості всіх учасників освітнього процесу.

Сьогодні, коли відбувається процес модернізації освіти, коли потрібно багато уваги приділяти гуманістичному вихованню, творчості, професіоналізму, гармонійному розвитку особистості, мистецтво як вагома частина культури людства спроможне вкотре довести значущість і міцність своїх ідей і засобів, творчість повинна стати запорукою прогресу в будь-якій сфері людської діяльності, а мистецька й культурологічна освіта стають педагогічною моделлю оволодіння історичним, соціальним й художньо-мистецьким досвідом.

На цих засадах і проводиться IV Всеукраїнська науково-практична конференція „Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти”, матеріали якої надруковано в цьому збірнику наукових праць.

Діяльність конференції присвячена актуальним проблемам і питанням мистецтва, художньої творчості й освіти у сфері мистецтва.

Основні тематичні напрямки роботи конференції:

- концептуальні засади сучасної мистецької освіти;
- інтеграція мистецтв у мистецькому та освітньому просторі;
- актуальні проблеми культурологічної освіти;
- формування художньо-естетичної компетентності студентської молоді;
- теоретичні та методичні засади розвитку музичної, музично-педагогічної, образотворчої, хореографічної, дизайнерської освіти тощо;
- професійна підготовка майбутніх учителів у сфері мистецької освіти;
- теоретичні та методичні засади арт-педагогіки, арт-терапії;
- поліхудожнє виховання;
- теорія та історія мистецтва.



**Пономарьова О. М. До відкриття IV Всеукраїнської науково-практичної конференції „Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти”**

Статтю присвячено відкриттю IV Всеукраїнської науково-практичної конференції „Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти”.

*Ключові слова:* творчість, мистецька освіта, мистецтво.

**Пономарева Е. Н. К открытию IV Всеукраинской научно-практической конференции „Формула творчества: теория и история художественного образования”**

Статья посвящена открытию IV Всеукраинской научно-практической конференции „Формула творчества: теория и история художественного образования”.

*Ключевые слова:* творчество, художественное образование, искусство.

**Ponomareva O. M. The IV Ukrainian scientific practical conference „Formula of creation: theory and method of artistic education”**

The article is devoted opening the IV Ukrainian scientific practical conference „Formula of creation: theory and method of artistic education”.

*Key words:* creation, artistic education, art.

УДК 784.9

**Л. Г. Азарова**

**ВОКАЛЬНА МЕТОДИКА М. ГЛИНКИ  
В СУЧАСНОМУ ВИКЛАДАННІ ВОКАЛУ СТУДЕНТАМ  
ЕСТРАДНОГО ВІДДІЛЕННЯ**

М. Глінка був співаком, композитором, основоположником російської національної класичної опери. До того ж він був викладачем вокалу й використовував свій метод навчання співу, який ми знаємо під назвою „концентричний метод”. Значення вокально-педагогічної діяльності М. Глинки величезне. Він заклав основу прогресивної методики викладання співу. М. Глінка не залишив нащадкам „Школи співу” як розгорнутої вокально-методичної праці (як, наприклад О. Варламов), але значення його як вокального педагога від того не менше.

Основні принципи його методики досліджували й розвивали у працях такі видатні вчені, як Б. Гнидь [1], Л. Дмитрієв [2], А. Менабені [3], В. Морозова [4] та ін.

Мета статті: ознайомити викладачів вокалу, магістрантів і студентів-вокалістів з вокальною методикою М. Глинки і можливістю застосування цього методу при навчанні на естрадному відділенні.

Завдання статті: практично допомогти викладачам-початківцям вокалу в опануванні їх досить складної спеціальності.

Вокально-методична спадщина М. Глинки складається з:

1. Вправ, написаних для баса О. Петрова (без акомпанементу), куди увійшли 18 основних вправ і 10 додаткових на мордент і трель.

2. 3-х зошитів вокалізів:

а) для сестри Наталі Гедеонової (1830 р.) – „Сім етюдів-вокалізів” (для контральто);

б) для співачки А. Кашперової (сопрано), написаних у Берліні в 1856 р. (знайдені в Москві в 1953 р. у Державному центральному театральному музеї ім. О. О. Бахрушина).

У наш час у педагогічній роботі використовується практично один зошит вокалізів. Вони видані в Москві (упорядник О. Померанцева, 1964 р.) і призначені для баса або контральто [1, с. 192].

Відомий у свій час бас О. Петров познайомився з М. Глинкою після повернення із-за кордону (1833 р.), і М. Глинка готував його до прем'єри у своїй опері „Життя за царя”. Тоді й були написані спеціально для співака „Вправи для вдосконалення голосу”, які супроводжуються короткими педагогічними рекомендаціями.

М. Глинка звертав увагу на несхожість свого вокального методу з методами зарубіжних маестро, які у своїх вправах використовували широкий діапазон від півтори аж до двох октав. „Я працюю на октаві й менше того”, – говорив М. Глинка, тому вправи для О. Петрова написані від „до” малої октави до „мі-бемоль” першої (в одному з рукописів закреслений М. Глинкою як зайва трудність). Це можна проілюструвати також заняттями з тенором М. Івановим (Кабраченським), який розвивався поступово в діапазоні від „соль” до „сі” і вище. Успіх такого прийому базується на поступовому розвитку голосу (без насилля), але з пристосуванням м'язів до вокального навантаження, особливо на верхній ділянці голосу.

Основу глинківського методу становить принцип розвитку співочого голосу від кращих звуків центрального регістру (за М. Глинкою „які беруться без будь-якого зусилля”) і до поступового їхнього закріплення на всьому діапазоні. М. Глинка стверджував, що, користуючись його „методою”, необхідно спершу вдосконалювати натуральні тони, а далі обережно довести до досконалості й інші звуки.

Ще в Італії (1830 – 1833) М. Глинка познайомився з вокальним методом співака й педагога А. Ноццарі (тенора, у якого брали уроки співу і сам М. Глинка, і тенор М. Іванов (Кабраченський), з методом тенора-серіо Біанкі, з методом співачки Фодор-Менв'ель (сопрано), яка виїхала із Росії за кордон і мала на європейських сценах великий успіх.

Перебуваючи за кордоном, М. Глінка завжди цікавився питанням вокальної методики, давав уроки співу в Парижі, Берліні. Практично М. Глінка мав справу з усіма типами голосів: від баса до сопрано. На противагу вокальним педагогам, які працювали з голосами „знизу-вгору”, М. Глінка починав від середніх нот. „Вони (*maestro*) працюють знизу, а я – від середніх тонів”.

Метод М. Глинки визначений сучасними педагогами як „вокальний метод”, у той час як у західних педагогів методика була побудована на насильницькому механічному витягуванні діапазону голосу, а не його природному поступовому розвитку.

Основні установки М. Глинки-педагога:

1. Співати вправи на „літеру „А” італьянське”, тобто оформлене, округле, а не таке, як у розмові.

2. Співати не дуже голосно й не надто тихо, а „вільно”, тобто співати своїм повним голосом, не форсуючи.

3. „Прямо попадати на ноту, зв'язувати, не тягнувши при переході з однієї ноти в іншу, не відбивати горлом”, тобто вимога чіткої твердої атаки звуку.

4. Співати вправи, особливо гами, без крещендо „у рівній силі”, що значно важче й корисніше, співати так, „щоб жодна „ноточка не вскрикнула”, а виділяти „только ту, яку самі побажаєте”.

5. М. Глінка застерігає від надзвичайно широкого відкривання рота, тому що таке положення затискує глотку й заважає вокалізації.

6. Міміка обличчя, а також різні форми відкривання рота впливають на забарвлення звуку.

7. „Звертати увагу на вірність, а потім на невимушеність голосу”, тобто на чистоту інтонації, вірну трактовку, чітку атаку.

8. М. Глінка застерігає від легкої вокалізації й радить проводити вокальні заняття не за рахунок легкості, а за рахунок правильності вокально-технічних прийомів.

9. Вправлятися у вокалі щоденно, але розумно, творчо – „співати чверть години з увагою більше значить, ніж чотири години без неї”.

10. Із 18 вправ для О. Петрова вісім побудовані в межах *терції*, яку М. Глінка вважав найзручнішою для голосу. *Секунду* вважав важкою, але надзвичайно корисною для вирівнювання голосу. Інтервал *септиму* – надзвичайно важким і радив співати рідко.

11. Структура вокальних мотивів у вправах М. Глинки побудована таким чином, що голос не підіймається, наприклад, до ноти „ре”, не виконавши „сі” і „до”. Тобто кожна вправа включає середній тон. А якщо вправа на стрибок, то наступна вправа ніби заповнює цей стрибок. Вона ніби компенсує попередню (компенсаторний принцип) [1, с. 194].

М. Глінка й у викладанні вокалу, й у своїй композиторській діяльності йшов своїм упевненим шляхом. До того ж він був унікальним виконавцем-вокалістом. Відомий критик О. Серов уважав, що голос

М. Глинки – тенор, не дуже високий (між іншим, до верхнього „ля”, інколи „сі-бемоль”, не особливо гарного тембру, але чисто грудний, дзвінкий, інколи на високих нотах металевий, різкий і на всьому діапазоні надзвичайно гнучкий для пристрасної драматичної виразності.

М. Глінка не співав у відкритих концертах для широкого загалу. Він виступав на музичних зібраннях у відомих домах освічених цінителів музики. У таких концертах часто брали участь іноземні зірки. Але й серед них М. Глінка мав великий успіх: „ходили на Глинку”. Він сам собі акомпанував і виконував переважно свою вокальну музику – арії Баяна, Фінна, навіть Горислави, а з камерної музики все, що ним було створено.

М. Глінка-співак не покладався тільки на натхнення, заздалегідь продумував форму та виконавські нюанси. О. Серов свідчить, що враження від співу М. Глинки таке, ніби співак був завжди в натхненні, що межувало з „апогеєм, екстазом”. Свій секрет М. Глінка відкрив О. Серову: „Коли в особливому натхненні мені вдається виконати твір хоча б раз саме так, як я хочу, то запам’ятовую всі відтінки цього щасливого разу, щасливого, якщо хочете, „відпечатку” й стереотипую всі ці подробиці назавжди”.

Там, де це було необхідним, М. Глінка був „пристрасним до пафосу”, у комічній ситуації – „чарівним коміком”, набагато вищим за комізм іноземних виконавців. Вивчення виконавського стилю М. Глинки має неабияке значення й для сучасних виконавців. Слід пам’ятати (за спогадами того ж О. Серова), що у творах М. Глинки не було й сотої частки тих нюансів і того смислу, які були в його „чарівному виконанні”.

Виконавський стиль творів М. Глинки нелегкий, але він творчо захоплюючий, і кожний виконавець має можливість розкрити свій творчий потенціал, свою виконавську ініціативу [1, с. 187].

Володіючи досконало вокальним мистецтвом, М. Глінка охоче передавав свої знання іншим. Викладання співу хоча й не було його головною „професією”, але протягом свого творчого зрілого життя воно займало досить значне місце. Між усіма російськими оперними композиторами М. Глінка був єдиним, хто знав мистецтво співу досконало. Його мелодії мали винятковий вокальний характер як у співака народної творчості, а авторитет у мистецтві співів був таким великим, що одне його слово у виборі необхідної методики відкидає на задній план усі сумніви.

Етюди для співів М. Глинки вражають своєю ясністю та простотою, ще раз стверджують, що все велике – просто, думка генія чиста [Там само, с. 203].

Вокальний метод М. Глинки і досі має своїх прихильників. Як показує практика, є найменш шкідливим для розвитку співаків-початківців.

Працюючи на естрадному відділенні ІКМ ЛНУ імені Тараса Шевченка, більшість педагогів застосовують методику М. Глинки в

роботі зі співаками-початківцями. Можливо й одразу дати велике навантаження на голос студента, але практика показує, що більшість студентів-початківців вступають у ВНЗ у віці 17 років. У багатьох ми помічаємо, що голос тільки після мутації, а іноді мутація завершується у ВНЗ на I курсі. Усе це потребує уважності (з боку викладача), уміння й терпіння. Уважається, що саме перший етап у навчанні співу є найбільш складним і для педагога, і для співака.

Методика М. Глинки дає можливість сучасному педагогу поступово розвивати й формувати голос співака, ураховуючи всі ті зміни, які відбулися під час мутації. У процесі формування голосу естрадного співака треба звернути увагу й на те, що більшість з них копіюють улюбленого співака, а сам голос у такого вокаліста звучить дуже напружено, неприродно, змінюється тембр голосу, який притаманний самому співакові.

Метод М. Глинки (від середини діапазону) дає можливість поступово пристосовувати молодий голос до подальших навантажень, пристосування м'язів відбувається легше, краще виправляються помилки й недоліки, з якими співак-початківець прийшов у клас вокалу.

При такому підході до голосу вже через 2 – 3 роки співак долає всі ті перепони, які стояли в нього під час занять. Крім того, щоб закріпити всі ті позитивні зміни, які відбуваються в процесі навчання, ми рекомендуємо співати не тільки естрадні пісні, а й класичні твори. Саме класика закріплює дихання, голосоведіння, „вчищає” інтонацію, формує дикцію і т. ін. Багато сучасної естрадної вокальної музики йде на стику естради й класики. Саме це й потребує знань і вмінь з вокальної техніки, дає можливість поширити діапазон, покращити свою вокальну техніку. Та й самі студенти естрадного відділення звертають увагу на покращення тембру, їм стає легше співати естрадні пісні після виконання класичної вокальної музики, вони краще розуміють вимоги викладача вокалу.

Існує багато методів викладання вокалу. Одні викладачі посилаються на староіталійську школу співу, інші – на більш сучасні методики. Ми не маємо наміру сперечатися щодо методів викладання вокалу, але слід засвідчити, що й сьогодні метод геніального викладача М. Глинки дає можливість формувати високорозвинутих співаків. Метод природний і не травмує молоді голоси співаків-початківців, і сьогодні він цілком відповідає вимогам сучасного вокалу.

### **Література**

- 1. Гнидь Б. П.** Історія вокального мистецтва / Б. П. Гнидь. – К. : НМАУ, 1997. – 320 с.
- 2. Дмитриев Л. Б.** Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 2007. – 368 с.
- 3. Люш Д. В.** Развитие и сохранение певческого голоса / Д. В. Люш. – Киев : Муз. Україна, 1988. – 144 с.
- 4. Менабени Л. Г.** Методика обучения сольному пению : учеб. пособие для студентов педин-тов / Л. Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 96 с.
- 5. Морозов В. П.** Искусство резонансного пения /

В. П. Морозов. – М. : Музыка, 2002. – 202 с. **б. Назаренко И. К.**  
Искусство пения / И. К. Назаренко. – М. : Музыка, 1968. – 622 с.

**Азарова Л. Г. Вокальна методика М. Глинки в сучасному викладанні вокалу студентам естрадного напрямку**

У статті розглянуто вокальну творчість та метод викладання вокалу відомого композитора, педагога, співака М. Глинки; можливість застосування його методу співу на індивідуальних заняттях студентів естрадного напрямку.

*Ключові слова:* метод, вокал, голос, розвиток, естрада.

**Азарова Л. Г. Вокальная методика М. Глинки в современном преподавании вокала студентам эстрадного отделения**

В статье рассматривается вокальное творчество и метод преподавания вокала известного композитора, педагога, певца М. Глинки; возможность использования его метода пения на индивидуальных занятиях студентов эстрадного отделения.

*Ключевые слова:* метод, вокал, голос, развитие, эстрада.

**Azarova I. G. The vocal method of M. Glinki in the modern teaching of vocal to the students of variety direction**

Vocal creation and the method the of teaching of vocal of the known composer, teacher, singer M. Glinki is examined in the article; possibility of use of his method of singing on the individual employments of students of vaudeville direction.

*Key words:* method, vocal, voice, development, stage.

УДК 378.016:783

**Н. М. Аксініна**

**КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Модернізація системи сучасної освіти орієнтується на європейські стандарти. З цієї позиції особливого значення потребує проблема творчого розвитку майбутнього фахівця. Адже проблема творчого розвитку особистості завжди була й залишається актуальною майже в усіх сферах діяльності людини. Явище творчості в усі часи хвилювало багатьох філософів, педагогів, представників мистецтва. У різні епохи змінювалося й ставлення до цієї проблеми. Сучасна підготовка педагогічних кадрів на перше місце ставить формування професіоналізму, майстерності майбутніх учителів, їхнього творчого підходу до навчально-виховного процесу.

Мета статті полягає в розкритті специфіки креативного підходу до підготовки майбутніх учителів музики. У педагогіці вищої школи все більше уваги приділено вихованню фахівця, здатного до постійного духовного самовдосконалення, активної педагогічної творчості. Рівень професійної кваліфікації майбутніх учителів значною мірою залежатиме від здатності самостійно підкоряти шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань, виявляти нетрадиційне мислення, швидко знаходити вихід у проблемних ситуаціях, обирати оригінальні рішення.

Здатність до креативності є актуальною професійною якістю майбутніх учителів, потребу в яких відчуває сьогоднішня освіта. Успіхів у професійній діяльності сьогодні може досягти тільки той учитель, який має високий рівень креативності, який відбувся як творча особистість. Креативність – це сукупність тих властивостей психіки особистості, що забезпечує продуктивні перетворення в практичній діяльності. З цієї позиції найбільш точним є обговорення не загальної та спеціальної обдарованості, а загальних та спеціальних складників обдарованості, до яких належить креативність (Б. Теплов).

У сучасній психолого-педагогічній проблематиці креативність посідає чільне місце. Про це свідчать роботи М. Гнатка, Л. Єрмолаєвої-Томіної, В. Козленка, К. Торшиної та ін. Шляхи й засоби формування креативності досліджували Т. Сидорчук, Л. Степанова; вплив соціального мікросередовища на формування креативності – Н. Хазратова; розвиток креативності в педагогічному спілкуванні – Т. Колошина, В. Шинкаренко та ін.; у зв'язку з інноваційною діяльністю вчителя Т. Галич, Л. Подимова, В. Сластьонін та ін. Н. Вишняковою розглянуто психологічні основи розвитку креативності в акмеології; взаємозв'язок креативності мислення й креативності спілкування вивчала С. Канн, місце креативності в структурі особистості – О. Солдатова.

Поняття креативності в психолого-педагогічному контексті набуло особливого значення лише на початку 50-х рр. минулого століття. Так, у 1950 році американський психолог Дж. Гілфорд – основоположник у галузі досліджень проблеми здібностей до творчості – у своєму зверненні при вступі на посаду президента Американської Психологічної Асоціації запропонував психологам зосередити свою увагу на вивченні феномену креативності. Так звана „Психометрична революція” у сфері вивчення креативності почалася на початку 60-х рр. і триває до сьогодні. Засновниками „психометричного” підходу щодо проблеми креативності стали Дж. Гілфорд і Е. Торренс.

Дж. Гілфорд розробив концепцію креативності як універсальної пізнавальної здібності, що сприяє процесам творчого мислення. Основу цієї концепції склала його модель структури інтелекту. Учений указував на принципове розходження між двома типами розумових операцій: конвергенцією й дивергенцією. Конвергентне мислення актуалізується в тому випадку, коли людина вирішує задачу на основі множини умов і

знаходить єдине правильне рішення. Таких конкретних рішень може бути кілька, але ця множина завжди обмежена. Дивергентне же мислення визначається як тип мислення, що йде в різноманітних напрямках. Такий тип мислення припускає варіювання шляхів вирішення проблеми і призводить до несподіваних висновків та результатів. На думку Дж. Гілфорда, основу креативності становлять операції дивергентного мислення. З його допомогою людина не спрямовує всі свої зусилля на пошуки правильного рішення, а починає шукати розв'язання проблеми в усіх можливих напрямках з метою заходження кількох варіантів. Дивергентне мислення допомагає людині створювати нові комбінації із звичних елементів або знаходити зв'язки між двома елементами, які на перший погляд, не мають нічого спільного між собою [1, с. 47].

Е. Торренс займався вивченням креативності в динаміці, розглядав можливості цілеспрямованого впливу на її розвиток. Креативність учений розглядає як природний процес, породжений сильною потребою особистості зняти напругу, що виникає в неї внаслідок дискомфорту, викликаного невизначеністю або незавершеністю діяльності. Е. Торренс виділив креативність як процес з такими складниками: чутливість до проблем, відчуття незадоволеності та недостатності своїх знань, чутливість до відсутніх елементів та дисгармонії, усвідомлення проблеми, пошук розв'язку, здогади, пов'язані з тим, чого не вистачає для розв'язання, формулювання гіпотез, перевірка та повторна перевірка цих гіпотез, їхня модифікація, а також повідомлення результатів [2, с. 195].

Креативність як особистісна категорія базується на виявленні взаємозв'язків психічних явищ, які найбільш суттєво відображають творчі риси особистості. Вона характеризується сукупністю значущих особистісних ознак, серед яких можна виділити: загальне й особливе (як творчість та творча індивідуальність); діалектичний процес переходу потенційного в актуальне як творчий потенціал у творчу здібність; взаємозв'язок свідомого та несвідомого в структурі креативності. Наявність несвідомих компонентів у структурі креативності – важливий момент. Спонтанність і неусвідомленість багатьох процесів підсвідомості часто виявляються в непередбачуваності творчого процесу. Деякі вчені вважають, що саме вміння виражати ідеї, які приходять з підсвідомості, – ключ до креативного процесу (С. Меднік, А. Маслоу, Д. Ушаков).

Креативність визначається не стільки критичним ставленням до нового з погляду наявного досвіду, скільки сприйнятливістю до нових ідей. Ряд учених розглядає креативність як функцію інтелекту, при цьому рівень розвитку інтелекту ототожнювався ними з рівнем креативності. Згодом з'ясувалося, що дуже високий інтелект перешкоджає креативності. У цей час креативність розглядається, в основному, як функція цілісної особистості, яка залежить від цілого



комплексу її психологічних характеристик. Відповідно, центральний напрям у вивченні креативності – виявлення психолого-особистісних якостей, з якими особистість пов'язана. Креативність включає підвищену чутливість до проблем, до дефіциту або суперечливості знань. Доцільно виділити: вербальну креативність; образну креативність; окремі креативні здібності: швидкість, гнучкість, оригінальність, здатність бачити сутність проблеми, здатність чинити опір стереотипам.

Особистісний підхід у вивченні креативності передбачає дослідження характерологічних, емоційних, мотиваційних, комунікативних якостей творчої особистості. А. Маслоу пов'язує творчий процес із „самоактуалізацією”. Він виходить з того, що творчий характер притаманний усьому нашому життю. А. Маслоу розглядає емоційне здоров'я як продукт творчого самовираження, ставлячи знак рівності між поняттями „самоактуалізація” та „креативність” стосовно особистості. Креативність – універсальна характеристика всіх самоактуалізованих людей. Креативність самоактуалізованих людей має низку специфічних особливостей. Креативність цих людей – це не креативність В. Моцарта, це не геніальність, не специфічний дар. Геніальність практично не пов'язана з особистісними якостями генія, вона незбагненна. Креативність самоактуалізованих людини – те саме, що й креативність дитини, ще не зіпсованої впливом культури. Креативний підхід майбутнього вчителя музики до фахової діяльності сприяє формуванню в них емпатії, гнучкості, що характеризується в них на творчому осягненні музичних творів, потребі виявлення в музиці засобів творчої взаємодії в навчальній діяльності.

Характеризуючи основні ознаки креативності, А. Маслоу спирався на імпровізаційність та натхнення, а також застерігав від спроб розглядати креативність з погляду практичної користі, продуктивності у вигляді створюваних художніх творів. Він зауважує, що креативність ділиться на первинну та вторинну ознаки. Первинна ознака – натхненна творчість – обов'язково відокремлюється від вторинної ознаки – деталізації творчого продукту та надання йому конкретної предметної форми. Вторинна ознака включає не стільки творчість, скільки важку роботу; успіх її залежить від упертості, терпіння, працьовитості та витривалості, оскільки саме вони є підґрунтям цього етапу. Дослідник виділяє й характерні риси творчої особистості: відмова від минулого; відмова від майбутнього; наївність; відмова від власного „Я”, самозабуття, відмова від самоконтролю; відмова від страху; відключення захисних механізмів і самообмежень; сила й мужність; позитивна настанова; довірливість замість боротьби; повернення до первинного сприйняття; естетичне осягнення; абсолютна спонтанність; повне самоздійснення та самореалізація.

А. Маслоу дотримувався думки, що „проблема креативності – це проблема креативної особистості (а не креативної діяльності, не креативної поведінки)” [3, с. 123]. Іншими словами, креативна

особистість – це особливий різновид людини, а не просто людина, яка набула певного нового вміння.

На думку Б. Ананьєва, креативність дозволяє ефективно використовувати наявні в арсеналі вчителя знання, уміння та навички в нових непередбачених ситуаціях для вирішення нестандартних педагогічних завдань. Завдяки креативності вчитель конструює нові засоби взаємодії з учнями, відкриває нові для себе грані цього процесу. У психолого-педагогічній науці під креативністю розуміють здатність суб'єкта до творчості, до конструктивного та нестандартного вирішення педагогічних завдань, а також до усвідомлення власного досвіду [4]. Креативність дозволяє вчителю знаходити нові засоби поведінки, адаптуватися до змінних умов життя, оптимально використовувати внутрішні резерви особистості вчителя. З цієї позиції доцільно виділити два типи креативності: поведінкову як засіб адаптації та самовираження вчителя, й інтелектуальну, котра ефективно впливає на продуктивність його діяльності. Високий рівень розвитку креативності в майбутнього вчителя музики дозволяє йому створювати атмосферу емоційної відкритості, доброзичливості в навчальному творчому колективі.

Високі показники креативності в дітей аж ніяк не гарантують їхні творчі досягнення в майбутньому, а лише збільшують імовірність їхньої появи при наявності високої мотивації до творчості та оволодінні необхідними творчими вміннями. Серед умов, що стимулюють розвиток креативності, виділяють такі: ситуації незавершеності або відкритості на відміну від жорстко заданих і суворо контрольованих; дозвіл і заохочення безлічі питань; стимулювання відповідальності й незалежності; акцент на самостійних розробках, спостереженнях, почуттях, узагальненнях. Перешкоджають розвитку креативності в особистості: уникнення ризику; прагнення до успіху будь-що-будь; жорсткі стереотипи в мисленні та поведінці; несхвальні оцінки уяви (фантазії), дослідження; скорення перед авторитетами.

У висновку доцільно зазначити, що креативний підхід до підготовки майбутнього вчителя музики допомагає особистості виразити себе зовні, її спрямованість можна виявити в будь-якій діяльності людини, навіть у повсякденні. Креативна особистість – це така особистість, яка має відповідні внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери тощо).

### **Література**

- 1. Матюшкин А. М.** Одарённые и талантливые дети / А. М. Матюшкин, Д. А. Снек // Вопр. психологии. – 1982. – № 4. – С. 47 – 49.
- 2. Torrance E. P.** Guiding creative talent / E. P. Torrance. – Englewood Cliffs. – N. Y. ; Prentice – Hall, 1962. – 278 p.
- 3. Маслоу А. Г.** Дальние пределы человеческой психологии / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Татлыдаевой ; науч. ред., вступ. ст. и комплект. Н. Н. Акулиной. –

СПб. : Издат. группа „Евразия”, 1997. – 430 с. 4. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 228 с.

**Аксініна Н. М. Креативний підхід до підготовки майбутніх учителів музики**

Стаття розкриває специфіку підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної фахової діяльності. Проаналізований креативний підхід до професійної підготовки студентів, розкрито первинну та вторинну ознаки розвитку креативності.

*Ключові слова:* креативність, майбутній учитель музики, фахова діяльність.

**Аксинина Н. Н. Креативный подход к подготовке будущих учителей музыки**

Статья раскрывает специфику подготовки будущих учителей музыки к продуктивной профессиональной деятельности. Проанализирован креативный подход к профессиональной подготовке студентов, раскрыты первичные и вторичные особенности развития креативности.

*Ключевые слова:* креативность, будущий учитель музыки, профессиональная деятельность.

**Aksinina N. N. The creative approach to preparation of the future teachers of music**

Article opens specificity of preparation of the future teachers of music to productive professional work. The creative approach to vocational training of students is analysed, primary and secondary features of development креативности are opened.

*Key words:* creative, the future teacher of music, professional work.

УДК 371.134:784.1

**А. В. Бондаренко**

**ДІАГНОСТИКА ПРОЯВІВ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА**

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі України велика увага надається підготовці конкурентоспроможних фахівців, духовному збагаченню особистості та розвитку креативності. Значення мистецької освіти зростає за умов, коли необхідно забезпечити такі зміни, які б сприяли поступовому переходу до інноваційної моделі розвитку молоді в напрямку становлення постіндустріальної інформаційної цивілізації.

Мета статті полягає в розкритті діагностичних методик проявів самостійності майбутнього вчителя музики засобами мультимедіа. Постає питання щодо ефективного впровадження засобів мультимедіа в процес самостійного навчання майбутніх учителів музики. У зв'язку з чим виникає протиріччя між потребою застосування засобів мультимедіа в процесі самостійної діяльності майбутніх учителів музики й відсутністю теоретичних і практичних розробок цих технологій, що становить актуальність обраної нами проблеми.

У працях Г. Падалки, Т. Рейзенкінд, О. Рудницької, О. Щолокової започатковано розгляд проблеми діагностування знань, умінь та навичок студентів. У межах цієї проблеми розкриваються питання щодо розробки критеріїв оцінювання знань відповідно до виду конкретно-предметної діяльності, розробки рівнів сформованості знань студентів відповідно до наданих критеріїв. Так, Т. Рейзенкінд розглядає підготовку вчителя музики до професійної діяльності у зв'язку з „протіканням внутрішніх процесів суб'єкта через його емоційну, інтелектуальну й афективну сфери” [1, с. 313].

Поряд з тим, у методичних виданнях таких авторів, як Н. Кухарев, В. Решетько, Лінь Хай також приділено увагу процесу діагностики знань під час підготовки освітніх фахівців [2]. Проте, у процесі аналізу науково-методичної літератури, нами було виявлено відсутність технології діагностики стану формування самостійності студентів засобами мультимедіа в процесі підготовки майбутнього вчителя музики. Тому метою проведення діагностичного етапу експерименту є перевірка можливості процесу впровадження засобів мультимедіа як передумови проектного моделювання творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

На першому етапі експериментального дослідження був проведений констатувальний експеримент, з метою визначення в студентів, які брали участь в експерименті, вихідного рівня засвоєння професійних знань, умінь, навичок та готовності до саморозвитку засобами мультимедіа (роботи з комп'ютером, пошук інформації, створення інформації), сформованості інтелектуальних умінь.

В експериментальних та контрольній групах на етапі констатувального експерименту були зроблені початкові зрізи та виявлені рівні якості знань, умінь та навичок, розвитку інтелектуальних умінь, самостійності та пізнавальної активності засобами мультимедіа, а також спроможності до креативно-продуктивної навчальної діяльності.

Так, були виявлені можливості студентів до самостійної навчальної діяльності засобами мультимедіа. Ураховувалися можливості комп'ютера, а також мультимедійного середовища, які відображено в працях дослідників, можливості засобів мультимедіа: навчально-пізнавальні (комп'ютерні навчальні програми, програми, орієнтовані на набуття знань); роботи з інформацією (створити, придбати, варіювати, комбінувати інформацією); використання кольору, звуку, зображення

(орієнтація на самостійне набуття знань, саморозвиток); графічні (орієнтація на набуття більшого обсягу та глибини практичного досвіду); друку (текст, малюк, таблиця, нотні приклади); перегляд відео-, звукозображення (конференція, виступ хорового колективу, відкритий урок).

На констатувальному етапі експерименту були використані такі методи: контроль з боку викладача із застосуванням системи контрольних і тестових робіт для з'ясування рівня знань, умінь, навичок; рівня готовності до навчальної роботи засобами мультимедіа; контроль засобами мультимедіа шляхом застосування контрольних завдань з метою виявлення рівня професійної сформованості; анкетування з метою виявлення початкової та кінцевої сформованості до професійної діяльності; наукове спостереження з метою динаміки рівня професійного зростання та активності у використанні засобів мультимедіа в процесі навчання.

У процесі цієї роботи широко використовувалися можливості мультимедіа-середовища, а саме: комунікаційні; пошуку інформації; комбінування інформації; створення власного продукту. Як показав констатувальний експеримент, студенти експериментальних та контрольної групи мають недостатній рівень сформованості професійних знань, умінь та навичок самостійної роботи з комп'ютером; використання мультимедійного середовища; у них превалює пасивність, що загалом говорить про необхідність змін у навчальному процесі.

З метою об'єктивності проведення експериментального дослідження завдання в тестах і контрольних вправах містили однозначні відповіді й вимоги, для всіх студентів було створено рівні умови для їхнього розв'язання при однакових можливостях.

Під час проведення констатувального експерименту студентам було запропоновано тестове завдання, для цього автор розробив неальтернативні тестові завдання в закритій формі. У процесі діагностики стану формування самостійності майбутнього вчителя музики засобами мультимедіа нами було проаналізовано дві форми складання тестових завдань: закрыта й відкрита. За Д. Чернилевським, закрыта форма тестових завдань постає в додаванні готових відповідей до завдання, „одна з яких є правильною”. Тестові завдання відкритою формою становлять „твердження з невідомою перемінною”. Завдання альтернативні уможливають вибір одного правильного варіанта, неальтернативні надають вибір кількох варіантів [3, с. 296 – 297].

Одне з тестових завдань містило 10 питань, до кожного питання додавалося по 4 варіанти відповідей. Для визначення тестового бала ми скористалися модифікованою методикою Д. Чернилевського, за допомогою формули корекції тестових балів. Для перевірки результатів висунутої нами гіпотези було визначено такі якісні показники, за якими досліджувався рівень фахової сформованості в студентів самостійності з використанням засобів мультимедіа та без них: якість засвоєння

диригентсько-технічних навичок; якість раціональної навчальної діяльності засобами мультимедіа; якість креативної діяльності; ефективність проектувально-продуктивної навчальної діяльності.

Для опрацювання результатів нами була розроблена методика контрольних завдань, при цьому враховувалась необхідність індивідуалізації процесу навчання майбутнього вчителя музики. Тому доцільним постала спроба виявлення індивідуально-психічних особливостей студента. Адже поза вивчення сутності внутрішніх процесів особливостей індивіда, якого навчають, неможливе проектне моделювання професійної діяльності фахівця.

За допомогою моделі Role, яка була вигадана Робертом Дилтсом у 1987 р., уможлиблюється виявлення кількох критеріїв визначення провідної модальності суб'єкта. Отже, головним завданням цієї моделі постає визначення реакцій та результату, використовуючи ідентифікацію суттєвих елементів мислення та поведінки цього суб'єкта. Також до процесу входить визначення критичних етапів психічної стратегії й ролі, яку кожен етап відіграє в загальній неврологічній програмі [4, с. 259].

Незважаючи на те, що елементи моделі мають відношення до процесів пізнання, важливими для визначення ментальних програм постають соматичні реакції суб'єкта. Адже саме визначені фізичні зусилля та фізіологічні процеси відіграють важливу роль у процесі передачі та розвитку психологічних процесів [5, с. 300].

Шляхом дистанційного сканування майбутнього вчителя музики постане застосування жесту (gestures) як первісного елемента поведінки, а також мовленнєвих патерн (language patterns) для фіксації тестування. Оскільки постає необхідність з'ясування характерних ознак сприйняття, організації мислення, пам'яті та способів навчання в представників різних репрезентативних систем, доцільним під час тестування постане використання диригентського жесту як професійного інструмента диригентського висловлення.

Знаходячись у руслі дослідження Р. Солсо, який усі відчуття людини розуміє як частину складного патерну, що складається з сенсорних стимулів, зазначимо, що використання мовленнєвих патернів, які становлять дієслова, іменники, прикметники, здійснюється на підсвідомому рівні, а також відображає неусвідомлені структури своєї основи [5, с. 300; 6, с. 27].

Для здійснення цього аналізу студенту пропонують продемонструвати пантоміму на тему „Хоровий диригент”, при цьому паралельно письмово скласти зміст використаних жестів.

Зазначимо, що видозміна предикантів відбувається відповідно репрезентативним системам: а) кінетична, за якою уможливорюються такі предикати, як насичений, диригентська воля, дотик, чуттєвий, кульмінація, прозорий; б) аудіальна, коли процес сприйняття забезпечується предикантами типу: мажорний, детонація, вступ, ріано, перекличка голосів, багатоголосний; в) візуальна, зразком предикантів є

бачу, керувати, артикуляція, соліст, пластичний, хорові партії; г) дигііальна, що забезпечується координуванням інформації завдяки предикантам: керівник, диригентська схема, динамічний малюнок, каданс, реприза, логічно. При цьому П. Стефаненко зазначає, що в кожній людини більш-менш розвинуті всі модальності й репрезентативні системи, але домінантною постає лише одна [5, с. 284].

У зв'язку з цим, застосування представленого тренажера в поєднанні з мультимедійними засобами однаково сприятиме розвитку кожної особистості. При цьому, розробка контрольних робіт за допомогою тренажера, глибина складності завдань зростала відповідно підвищенню складності хорового твору за навчальним планом. Будова планувалася так, щоб уможливлувалася зупинка на ґрунтовних ідеях, які об'єднують професійні знання. Тому частина з них була пов'язана з пізнанням природи диригентського жесту, загальних закономірностей мистецтва диригування.

Частина питань контрольних завдань сприяла здійсненню контролю знань на рівні засвоєння їх у процесі аналізу хорового твору за навчальним планом. Також до контрольних завдань було включено завдання, виконання яких вимагає застосування засобів мультимедіа, припускає здійснення контролю на практичному рівні їхнього засвоєння. До таких нами були зараховані: проведення паралелі між диригентськими діями й хоровим звучанням; усвідомлення графічних символів у хоровому творі; зумовлення вибору того чи іншого варіанта виконання навчального хорового твору.

У висновку доцільно зазначити, що діагностика стану формування самостійності майбутнього вчителя музики засобами мультимедіа дозволяє вилучити дані про загальний стан розвитку, уможлиблює виокремлення індивідуальної шкали, а також розробку ходи індивідуального творчого розвитку в умовах кредитно-модульної системи. При цьому, викладачі отримують дієвий інструмент у викладацькій діяльності для формування самостійності в студентів засобами мультимедіа у фаховому навчанні досить високого рівня. Результати проведеного дослідження можуть слугувати основою для розробки нових критеріїв та показників оцінювання знань студентів у процесі самостійної творчої діяльності засобами мультимедіа, розробці рівнів сформованості знань студентів відповідно до кожного критерію.

### **Література**

**1. Рейзенкінд Т. Й.** Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Видав. дім, 2006. – 640 с. **2. Кухарев Н. В.** Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Мозир, 1998. – 98 с. **3. Чернилевский Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : Юнити-ДАНА, 2002. – 437 с. **4. Дилте Р.**

Моделирование с помощью НЛП / Р. Дилтс. – СПб. : Питер, 2000. – 163 с. **5. Стефаненко П. В.** Дистанційне навчання у вищій школі : монографія / П. В. Стефаненко. – Донецьк : ДонНТУ, 2002. – 400 с. **6. Солсо Р.** Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб. : Питер, 2002. – 592 с. : ил. – (Сер. „Мастера психологии”).

**Бондаренко А. В. Діагностика проявів самостійності майбутнього вчителя музики засобами мультимедіа**

У статті розглянуто проблеми діагностики знань студентів засобами мультимедіа, виведено показники провідної модальності суб'єкта, розроблено тести й контрольні вправи для проведення експерименту.

*Ключові слова:* самостійність, засоби мультимедіа, діагностика, учитель музики.

**Бондаренко А. В. Диагностика проявлений самостоятельности будущего учителя музыки средствами мультимедиа**

В статье рассматриваются проблемы диагностики знаний студентов средствами мультимедиа, выведены показатели ведущей модальности субъекта, разработаны тесты и контрольные упражнения для проведения эксперимента.

*Ключевые слова:* самостоятельность, средства мультимедиа, учитель музыки.

**Bondarenko A. V. Diagnostics of displays of independence of the future teacher of music by means of multimedia**

In given article problems of diagnostics knowledge of students are considered by means of multimedia, indicators of a leading modality the subject, modeling tests and control exercises for experiment carrying out are deduced.

*Key words:* independence, means of multimedia, the teacher of music.

УДК 378. 637.016

**Вей Лімін**

**КРИТЕРІЇ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНOSTІ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ КНР**

Глобалізація культурно-освітніх процесів та трансформація національних педагогічних доктрин усе більше характеризують останні десятиліття. Інтеграція сучасного освітнього простору суттєво позначилася на реформуванні системи освіти КНР. Державна освітня



програма Китаю сьогодні зорієнтована на підготовку висококваліфікованих фахівців і сприяє тому, що значна частина китайської молоді отримує освіту в багатьох країнах Європи, зокрема й Україні, збагачуючись кращими культурними традиціями інших народів світу з метою адаптації їх до національних надбань, використовуючи кращий педагогічний досвід у різних формах педагогічної практики.

Однією з основних тенденцій освітньої реформи Китаю є посилення уваги до предметів гуманітарного циклу, здатних забезпечити формування духовних цінностей майбутнього вчителя музики в процесі творчої співпраці з учнями. З цієї позиції особливої актуальності набуває фахова підготовка майбутніх учителів музики загалом та їхнє вокальне навчання зокрема. Такий процес якнайперше має бути зорієнтованим на формування вокальної культури студентів як духовно-практичного надбання, що передбачає усвідомлення та використання майбутніми вчителями кращих традицій вітчизняної й світової вокальної школи, впливає на зростання здатності студентів до професійного володіння власним співацьким голосом та вміння співацького навчання учнів.

Питання формування вокальної культури співаків висвітлювалися науковцями Китаю та України: В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, Сяо Су, Фан Динь Тан, Цзінь Нань та ін. Разом з тим, специфіку вокального навчання китайських студентів педагогічних навчальних закладів висвітлено недостатньо. Зокрема, потребує обґрунтування діагностичний інструментарій визначення стану сформованості вокальної культури майбутніх учителів музики КНР.

Мета статті – окреслити критерії та показники сформованості вокальної культури майбутніх учителів музики КНР для педагогічного діагностування означеного феномену.

У нашому дослідженні ми розглядаємо вокальну культуру студентів як здатність до втілення художньо-образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності вокально-хорових навичок, які характеризуються точною інтонацією під час передачі вокальної мелодії; точною атакою звука, м'якою чи твердою відповідно до характеру виконуваного твору; правильним диханням з використанням нижньореберно-діафрагмального; кантіленою, артикуляцією; точністю передачі ритмічного рисунка, темпу, урахування під час виконання вказівок автора; вільним та природним звукоутворенням відповідно до узгодженої роботи голосового апарату; правильним фразуванням; емоційністю та музичальністю виконання; тембральним забарвленням звуку; відчуттям стилю виконуваного твору; художньо-виконавською культурою.

Вокальна культура майбутнього вчителя музики є складним феноменом, що характеризується багаторівневою структурою. До важливих компонентів структури вокальної культури, на наш погляд, належать:

– *мотиваційно спрямований*, який виражає інтерес студентів та захопленість їхнього вокально-виконавською діяльністю, націленість на пізнання національних пісенних традицій та співацьке самовдосконалення;

– *когнітивно-оцінювальний*, що містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння вокальною культурою, уміння адекватно оцінити набутий виконавський досвід;

– *творчо-виконавський*, який виражає здатність до яскравого художньо-образного виконання вокальних творів, уміння донести створений образ до шкільної аудиторії.

Означені структурні компоненти вокальної культури було взято за основу розробки критеріїв та показників діагностування досліджуваного феномену.

Діагностування (або діагностика) є конче важливим етапом педагогічного дослідження, що забезпечує розв'язання різноплановим проблем мистецької освіти шляхом фіксації, виміру й оцінки певного педагогічного явища, тим самим характеризуючи стан його сформованості.

Термін „діагностика” походить від двох грецьких коренів „діа” і „гносис” і тлумачиться як „розпізнавальне пізнання”. Для його реалізації в науковій літературі застосовуються всебічно обґрунтовані критерії, що слугують „мірилом” або „ознакою, на основі якої здійснюється оцінка педагогічного явища, його визначення або класифікація” [1, с. 268]. У розробці характерних ознак досліджуваного явища в педагогічних дослідженнях найбільш поширеним є підхід – від загальних до часткових критеріїв (критеріїв та їхніх показників). Саме такий підхід був узятий за основу розробки критеріального апарату діагностування вокальної культури майбутніх учителів музики КНР.

Критерії сформованості вокальної культури китайських студентів ми визначали на основі теоретичного аналізу сутності вокальної культури як феномену музичної педагогіки та характеристики його змістовно-компонентної наповненості (мотиваційно спрямованого, когнітивно-оцінювального та творчо-діяльнісного компонентів). Таким чином, за об'єктивну ознаку сформованості компонентів вокальної культури майбутніх учителів музики КНР було визначено такі критерії:

– *емоційно-мотиваційний*;

– *інформаційний*;

– *творчо-діяльнісний*.

**Емоційно-мотиваційний критерій** визначає ступінь особистісного ставлення студентів до вокального навчання та бажання співацького самовдосконалення. Цей критерій характеризується такими показниками:

– захопленість студентів вокально-виконавською діяльністю;

– бажання пізнавати закони вокальної майстерності;

- прагнення вивчати співацькі традиції різних народів;
- наполегливість у навчанні;
- спрямованість на педагогічну працю.

**Інформаційний критерій** орієнтує на з'ясування ступеня обізнаності майбутніх учителів музики в питаннях вокального виконавства та методики вокального навчання школярів. Означений критерій містить такі показники:

- мистецька ерудиція (знання культурних та вокальних, зокрема, національних традицій; розуміння спільних рис та відмінностей вокальних шкіл різних народів);
- знання основ вокального мистецтва (співацького дихання, звукодобування, фразування) та методики вокального навчання школярів;
- розуміння методів вокально-виконавського відтворення художнього образу музичного твору.

**Творчо-діяльнісний критерій** забезпечує визначення міри сформованості вокально-виконавських умінь студентів, їх здатності донести створений художній образ до учнівської аудиторії. Цей критерій характеризується показниками:

- сформованість вокальних умінь та навичок;
- здатність до створення виконавської інтерпретації вокального твору;
- уміння яскравого художнього виконання вокального твору перед учнівською аудиторією.

Означені критерії зорієнтовано на визначення рівнів сформованості вокальної культури майбутніх учителів музики, а тому є важливим інструментарієм педагогічного діагностування досліджуваного феномену на різних етапах вокального навчання китайських студентів у педагогічних університетах України.

### **Література**

**1. Рудницька О. П.** Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІПППО, 2002. – 270 с. **2. Гавриленко Л. М.** Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика музичного навчання” / Л. М. Гавриленко. – К., 2010. – 20 с. **3. Цзінь Нань.** Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика музичного навчання” / Цзінь Нань. – К., 2009. – 20 с.

**Вей Лімін. Критерії діагностики сформованості вокальної культури майбутніх учителів музики КНР**

У статті розглянуто основні змістовні характеристики вокальної культури майбутніх учителів музики КНР. Окреслено критерії та показники сформованості вокальної культури китайських студентів та шляхи педагогічного діагностування означеного феномену.

*Ключові слова:* вокальна культура китайських студентів.

**Вей Лимин. Критерии диагностики вокальной культуры будущих учителей музыки КНР**

В статье рассматриваются основные содержательные характеристики вокальной культуры будущих учителей музыки КНР. Определены критерии и показатели диагностики сформированности вокальной культуры китайских студентов и пути педагогического диагностирования данного феномена.

*Ключевые слова:* вокальная культура китайских студентов.

**Vey Limin. Criteria for diagnostics of vocal culture future teachers of China**

The article discusses the basic essential features of vocal music culture was China. Outlines the criteria and indicators formed vocal culture of Chinese students and pedagogical the ways of diagnosing definite phenomenon.

*Key words:* vocal culture of Chinese students.

УДК 378.637:78

**І. А. Гавран**

**СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ  
В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

В умовах гуманізації освітнього процесу зростає значення заходів, спрямованих на вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики. Особливої актуальності набуває проблема розвитку емпатії в практичній діяльності майбутніх фахівців. Саме розвиток здатності до емпатії є головною психолого-педагогічною проблемою, від якої залежить розвиток гуманістичної освіти, а саме формування стосунків між учителем й учнями на основі поваги, довіри, чуйності, уваги, співчуття.

Мета статті полягає в розкритті специфіки розвитку емпатії в майбутніх учителів музики. Адже дефініція „емпатія”(грец. *empathia*) – означає осягнення емоційного стану особистості, чуттєве проникнення, співчуття та сприйняття переживань іншої людини. Співчуття спонукає

людину до допомоги й дозволяє досягти взаємоузгодження часом різних позицій, та обрання відповідно до цього спільних засобів взаємної регуляції (Т. Гаврилова, М. Обозов, К. Роджерс та ін.).

У психолого-педагогічній літературі, присвяченій аналізу означеного феномену, це поняття щільно пов'язано з процесом спілкування, вагому частку займають праці, безпосередньо пов'язані з визначенням змісту й функцій спілкування в навчально-виховному процесі, передусім у сфері міжособистісних взаємин його учасників (О. Бодальов, Г. Дьяконов, О. Киричук, А. Козир, С. Кондратьєва, О. Мудрик, В. Семіченко, І. Синиця та ін.). На думку науковців (М. Боришевський, О. Киричук, Г. Грибенюк та ін.), зорієнтованість уваги щодо вирішення питань спілкування, установа міння міжособистісних відносин у колективі на засадах духовності, гуманізму, толерантності можлива за умови ефективного розвитку емпатійності особистості.

Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців висвітлюють різноманітні підходи до розвитку емпатії, а саме: *суб'єкт-суб'єктний* підхід до розвитку емпатійності в майбутніх учителів (Ш. Амонашвіллі, О. Кайріс, Г. Падалка, В. Сухомлинський, А. Штейнмец та ін.); *здатність* педагога до емпатії як визначальний чинник у встановленні педагогом таких взаємин з учнями, які сприяють не лише успішності здійснення ними спільної навчальної діяльності за рахунок сформованості в учасників спілкування належного рівня комунікативних умінь, а й, головним чином, створенню педагогічних умов для повноцінного розвитку учня як суб'єкта життєдіяльності та життєтворчості (Т. Гаврилова, Ц. Короленко, Є. Кузьмін, А. Петровський, Т. Снегір'ова, В. Філатов); *моделювання* організації спільної творчої діяльності з акцентуалізацією на емпатійність як одну із провідних характеристик особистості вчителя (Г. Андреева, Т. Василичина, О. Киричук, А. Козир, А. Маслоу, І. Первіна та ін.); розгляд *емпатії* як афективного явища, сутність якого полягає в проникненні в афективні стани іншої людини, у співчутті її переживанням, у здатності залучитися до її емоційного стану (Т. Гаврилова, О. Кайріс, А. Рудська, Л. Стрелкова, О. Феніна, В. Шульгіна).

Однак питання розвитку емпатії в майбутніх учителів музики розглядається багатьма науковцями здебільшого опосередковано, адже розвиток здатності до емпатійності залежить від ефективності розвитку чуттєвих форм спілкування особистості вчителя в процесі музично-педагогічної діяльності. Разом з набуттям необхідних знань важливим чинником розвитку емпатії в особистості є чуттєві форми досягнення дійсності, що „спонукають до особистісного переживання явищ навколишнього світу й тим допомагають людині усвідомити його розмаїття. Такі форми пізнання властиві мистецтву, що стає дедалі вагомим чинником у галузі педагогічних знань як своєрідний,

регулятивний інструмент впливу на становлення особистості. Саме з музичним мистецтвом пов'язані перспективи гуманізації освіти, ствердження нових ідеалів розвитку духовної культури суб'єкта навчання, реалізація принципу діалогічного підходу в педагогічному процесі, орієнтація на його творче спрямування" [1, с. 7].

Значну роль у педагогічній діяльності відіграє природний нахил до обраної професії та наявність відповідних здібностей, що визначають успішність міжсуб'єктних стосунків у системі „вчитель – учень”. Провідними психолого-педагогічними якостями, які визначають професіоналізм учителя, є: любов до дітей; справедливість, об'єктивність; витримка, стриманість, терпіння; чуйність, емпатійність, тактовність, гуманне ставлення до учнів; творчий склад мислення, ерудованість; організаторські здібності, уміння працювати з дитячим колективом. Ці якості становлять результат синтезу навченості та вихованості людини, тобто її компетентності.

Гуманістична сутність педагогічної діяльності розкривається найбільш повно в психологічному контексті „вчитель – учень”. Відомо, що вчитель повинен бачити світ очима школяра, інакше педагогічну співпрацю неможливо організувати ні на дидактичному, ні на психологічному рівні. Таке професійне бачення розвивається на основі природної якості педагога – емпатійності. Вона включає високий рівень чутливості, уважності до іншого, співчуття, співпереживання. Емпатія у структурі особистості вчителя музики розглядається, з одного боку, як переживання, що виникло ситуативно, а з іншого – як стійка індивідуальна якість, що виявляється в готовності вчителя проявити емоційне тепло, співпереживання, співчуття, сприяння учневі. Така „душевність” педагога допомагає йому розвивати „душевність” учня. „Ніжність, лагідність, сердечність, задушевність – це якраз ті почуття, які я пробуджував музикою, яка чудово торкаючись глибин душі, відкриває найбільш цінне, що є в людині, – любов до людей, здатність творити і стверджувати красу”, – писав В. Сухомлинський [2, с. 464]. Відповідно, емпатійність необхідно розглядати як одну з провідних характеристик особистості педагога [3, с. 11]. Розрізняють кілька видів емпатії: *емоційна* (афективна), ґрунтується на механізмах проєкції наслідування руховим та афективним реакціям іншої людини; *когнітивна* (інтелектуальна), базується на інтелектуальних процесах, аналогії, порівнянні тощо; *естетична* (емоційні переживання прекрасного), передбачає проникнення особистості в зміст художнього твору, що є джерелом насолоди.

Педагогічна емпатія – це професійно значуща якість учителя музики, яка забезпечує успішність міжособистісної взаємодії. Проявляючись і формуючись у ситуаціях діалогічного спілкування, у спільній творчій діяльності вчителя та учнів, вона набуває виняткового значення, адже саме зміст і особливості взаємин учасників педагогічного процесу визначають у кінцевому результаті можливість досягнення

стратегічної мети освіти, а відтак і перспективу формування майбутнього фахівця, здатного до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації в процесі емпатійного спілкування [4].

Спілкування вчителя музики та учнів, яке проходить на діалогічній основі, відзначається інтенсивним обміном емоційними станами, відповідно вчитель має піклуватися, щоб воно було позитивним. Діалогічна взаємодія між учителем та учнями зберігає рівні права взаємних висловлюваних суджень, незалежно від віку, рівня знань та досвіду, тому стиль такого спілкування, орієнтований на взаємне збагачення партнерів, що отримало назву – „демократичний стиль”, або „стиль співробітництва”. Такий стиль характеризується бажанням учителя об'єднати своїх вихованців у колектив співробітників, при цьому успіх одних не ставиться у докір іншим.

„Почуття як головна аналітична одиниця міжособистісних взаємин, характеризує здатність до емпатії. Оскільки в її структурі вирізняють три взаємопов'язані компоненти – емоційно-чуттєвий, когнітивно-пізнавальний та дієво-творчий, – емпатію називають і „емоційним резонансом”, й „емоційним порозумінням”, що проявляється у відповідних діях суб'єкта” [1, с. 66].

Отже, емоційна сфера є центральною ланкою процесу музичного виховання, як і виховання людини взагалі. Звичайно, цьому має сприяти слово вчителя, образне, емоційне, яке опосередковано готує дітей до розуміння змісту музичного твору й викликає бажання учнів слухати музику та розуміти її. Майстерно побудований діалог, добірки до музичного твору аналогічного змісту поетичних рядків, художніх репродукцій тощо підсилюють емоційну сферу, збуджують життєву сферу дітей, вчать мислити масштабно.

На музичних заняттях дітей охоплює світ хвилюючих, радісних переживань, що формують духовний світ учня. Естетичне бачення й переживання краси передбачають високий рівень розвитку відчуттів і сприймання, що досягається систематичними вправами органів чуття. „Чим тонші відчуття і сприймання, – писав В. Сухомлинський, – тим більше бачить і чує людина в навколишньому світі відтінків предметів, явищ, подій, тим ширший її емоційний діапазон” [2, с. 507].

У висновках доцільно зазначити, що перелік властивостей, таких як чутливість, готовність услуховуватися, уживатися, толерантно ставитися до іншого „Я”, відчувати учнів такими, якими вони є, проймаються їхніми цінностями, сприяє розвитку емпатії в майбутніх учителів. Емпатію вважають найскладнішим утворенням людської психіки, найзагадковішою якістю людини, яка уможливило проникнення у внутрішній світ іншої особистості та цілісно-емоційне співпереживання в її духовному житті. Відповідно синтез емоційно-аналітичних дій сприяє розвитку емпатії майбутнього вчителя музики.

### **Література**

1. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2005. – 360 с.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад.шк., 1985. – 464 с.
3. Луцюк А. Гуманізм учителя / А. Луцюк // Наук. зап. ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. : Педагогіка. – 2002. – № 5. – С. 11 – 13.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : Академ. проект, 2006. – 400 с.

#### **Гавран І. А. Специфіка розвитку емпатії в майбутніх учителів музики**

Статтю присвячено розгляду специфіки розвитку емпатії в майбутніх учителів музики. Розглянуто питання розвитку означеного феномену в процесі педагогічної взаємодії вчителя та учнів.

*Ключові слова:* емпатія, майбутні вчителі музики, педагогічна взаємодія.

#### **Гавран И. А. Специфика развития эмпатии у будущих учителей музыки**

Статья посвящена рассмотрению специфики развития эмпатии у будущих учителей музыки. Рассмотрены вопросы развития выделенного феномена в процессе педагогического взаимодействия учителя и учеников.

*Ключевые слова:* эмпатия, будущие учителя музыки, педагогическое взаимодействие.

#### **Gavran I. A. Specificity of development of empathy in the future teachers of music**

Article is devoted consideration of specificity of development of empathy at the future teachers of music. Questions of development of the allocated phenomenon in the course of pedagogical interaction of the teacher and pupils are considered.

*Key words:* empathy, the future teachers of music, pedagogical interaction.



УДК 378.016 : 78.03] : 004.032.6

**Л. Г. Гаврілова**

**ВИВЧЕННЯ КУРСУ „ІСТОРІЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА” В  
ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШАХ З ВИКОРИСТАННЯМ  
МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПІДРУЧНИКА**

**Актуальність проблеми.** В останні роки у вітчизняній вищій освіті відбувається зміна парадигми від навчання у форматі „teaching” до формату „learning”, у зв’язку з чим передбачається введення все більшої кількості академічних годин на самостійну роботу студентів. Саме тому все більше уваги приділяється застосуванню електронних ресурсів у навчанні.

Сучасний рівень розвитку технологій дозволяє широко використовувати в навчальному процесі середньої та вищої школи комп’ютери та комп’ютерні технології, активно йде процес створення різних систем для навчання й тестування, електронних підручників та посібників тощо.

Аналіз ринку електронних навчальних видань доводить, що нині вже створено певну кількість мультимедійних енциклопедій, електронних підручників, посібників, педагогічних засобів, кейсів з різних предметів, призначених для використання у вишах. Різноманітна електронна продукція розроблена в галузі інформатики, фізики, економічних, суспільних наук, іноземних мов. Вишівська мистецька освіта наразі обмежується переведенням в електронний вигляд найпоширеніших підручників з естетики та культурології (скануванням паперових видань), окремими посиланнями для студентів на електронні бібліотеки, енциклопедії, галереї тощо. З’являються також окремі мультимедійні Інтернет-видання, наприклад, web-мультимедіа енциклопедії певної мистецтвознавчої тематики („Світова художня культура”, „Енциклопедія класичної музики”, „Російський іконопис XI – XX ст.”, „Вільям Шекспір і Ренесанс”, „Рерихівський Петербург”, „Соната”, „Музичні інструменти” та ін.), які можна використовувати на заняттях мистецького циклу як допоміжні навчальні засоби. Також розробляються мультимедійні сайти, які містять матеріали для самостійної роботи студентів у мережі певного вишу (наприклад, сайт „Історія педагогіки” в Херсонському державному університеті, побудований з використанням засобів мультимедіа). Мультимедійні навчальні засоби застосовуються у Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського про вивченні предмета „Образотворче мистецтво з методикою викладання”, крім того, задля оволодіння майбутніми вчителями початкових класів музичною культурою створено комп’ютерні програми „Класична музика”, „Музичний клас” тощо.

Зауважимо, що курси мистецької та мистецтвознавчої спрямованості, які пропонуються студентам вищих навчальних закладів, мають особливо широкий простір для педагогічної творчості в напрямку створення мультимедійних засобів навчання, тому що дають можливість поєднувати аудіовізуальну інформацію, представлену в різній формі (відеофільм, текст, графіка, анімація, слайди, музика). Отож, перед викладачами вищої ланки мистецької освіти постає завдання створення власних мистецтвознавчих електронних навчальних засобів, призначених для використання на аудиторних заняттях та для самостійної роботи студентів.

Пропонуємо власний мультимедійний підручник з „Історії музичного мистецтва”, створений для застосування у вишівській мистецькій освіті. **Мета статті** – описати структуру та можливості використання електронного підручника з історії музичного мистецтва, призначеного для майбутніх учителів початкових класів та музики.



*Рис. 1. Титульна сторінка підручника*

Створений навчальний електронний продукт ми визначаємо як мультимедійний підручник. Зауважимо, що електронний підручник – ще не до кінця сформований феномен сучасної культури, тому трактування цього поняття може бути доволі широким. Так, деякі науковці розуміють його як „комп’ютерний педагогічний програмний засіб, призначений для представлення нової інформації, що доповнює друковане видання, слугує для індивідуального та індивідуалізованого навчання й дозволяє в обмеженій формі тестувати отримані знання та вміння учня (студента)” [1, с. 90]. Інші визначають електронний підручник як текстовий документ, у якому додані найпростіші елементи навігації: гіперпосилання, закладки, зміст. На наш погляд, найточнішим є визначення електронного підручника як ресурсу, що містить систематизовані навчальні матеріали з певної галузі знань, створення, поширення та використання якого можливе за допомогою інформаційних технологій [2, с. 229].

У сучасних наукових розвідках О. Красовського, В. Мадзігона, М. Шишкіної та інших дослідників [4 – 6] виокремлено вимоги до конструювання електронних вишівських підручників:

– структурування електронного навчального засобу за модульним принципом;

– наявність інваріантної та варіативної частини навчального матеріалу в змісті підручника;

– використання гіпертекстової структури, закладок для оперативного отримання додаткової інформації про окремі терміни, поняття, явища та особистості;

– урахування закономірностей самонавчання й індивідуальних психологічних особливостей студентів.

Саме за цими принципами й створено мультимедійний електронний підручник з історії музичного мистецтва (розділ „Російська музика”), призначений для студентів 4 курсу факультету підготовки вчителів початкових класів, спеціалізація „Музика” Слов’янського державного педагогічного університету. Він рекомендований для застосування на аудиторних лекційних заняттях та для самостійної роботи студентів.

Використання електронного підручника в процесі вивчення історії музичного мистецтва спрямоване на розв’язання таких завдань, як-то:

– засвоєння знань про стилі й напрями в музичному мистецтві певного регіону (Росія) та певної доби (від Давньої Русі до „Срібного століття”);

– розвиток почуттів, емоцій, образно-асоціативного мислення і художньо-творчих здібностей студентів;

– виховання художньо-естетичного смаку, потреби в освоєнні цінностей світової культури;

– перевірку набутих знань музичних творів та подальшого їх використання;

– розширення світогляду, формування власного культурного середовища.

Курс „Історія музичного мистецтва” („Російська музика”) охоплює історичний період від найдавніших часів до початку ХХ століття (від раннього музичного середньовіччя до „Срібного століття” російської культури). Історико-культурологічний та музикознавчий матеріал з розвитку музичної культури Росії розподілений на три змістових модулі:

– *докласичний етап розвитку російської музичної культури (від давнини до кінця ХVІІІ століття);*

– *російська музична класика (творчість російських композиторів ХІХ ст.: від М. Глинки до П. Чайковського та їхніх сучасників);*

– російська музика „Срібного століття”: жанрово-стильове оновлення.

Відповідно до такого (зауважимо, досить традиційного) розподілу на змістові модулі побудована тематична структура електронного підручника: три тематичні модулі, розділені на певну кількість лекцій. Кожен тематичний модуль електронного підручника має внутрішню структуру:

- лекція (текст із гіперпосиланнями до глосарію, іменного покажчика, біографій, оперних лібрето);
- слайд-шоу (з використанням засобів мультимедіа);
- глосарій (словник музичних термінів);
- іменний покажчик;
- лібрето опер;
- біографії провідних композиторів;
- система контролю знань музичних творів (музична вікторина у двох варіантах).

На окремому диску додається музика для самостійного прослуховування (формат mp3).

На сторінці меню відкривається навігація в будь-який розділ підручника.

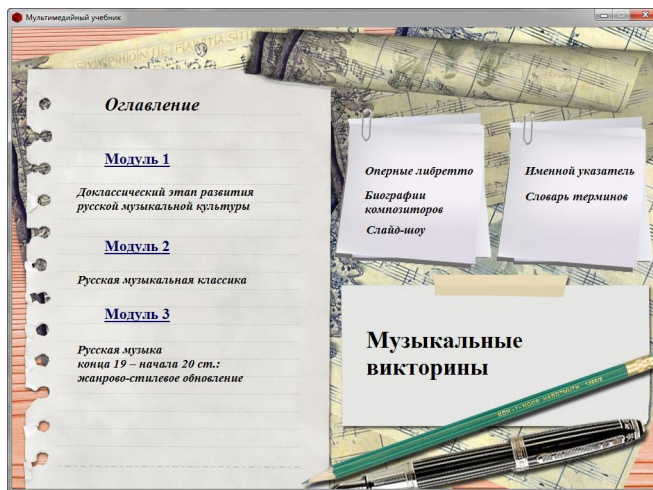


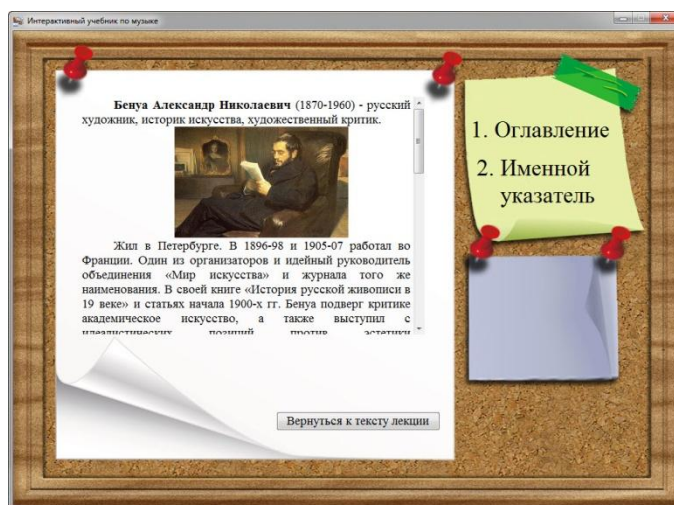
Рис. 2. Сторінка меню

Передбачається, що під час аудиторного лекційного заняття педагог демонструє мультимедійну презентацію з широкопредставленою аудіо-, відеоінформацією, фотографіями, репродукціями картин, творами різних видів мистецтва тощо; це мультимедійне слайд-шоу супроводжує розповідь про життя та творчість композитора або ілюструє положення про особливості розвитку музичної культури певної епохи, специфічні риси того чи іншого мистецького стилю, діяльність творчих об'єднань тощо.

Інші розділи підручника з „Історії музичного мистецтва” призначені для самостійної роботи студентів під час підготовки до практичних занять та іспиту наприкінці курсу.

Глосарій та іменний покажчик містять цікаву добірку інформації по персоналіях (333 персони), а також музично-теоретичних, музично-історичних та культурологічних понять (259 термінів).

Упровадження мультимедійного електронного підручника з історії музичного мистецтва розпочалося у 2009 – 2010 навчальному році на музичному відділенні факультету підготовки вчителів початкових класів Слов’янського державного педагогічного університету. Зазначимо, що використання електронного навчального продукту не виключало звернення студентів до звичайної друкованої навчальної продукції (паперових підручників, нотних видань, партитур, клавирів опер та балетів). Крім того, виходячи з мобільної структури підручника, ми мали можливість постійного оновлення різномірної інформації (звукової, текстової, відео) та її перекомпонування.



*Рис. 3. Сторінка з іменного покажчика*

Курс „Історії музичного мистецтва” традиційно передбачає досить глибоке занурення студентів у світ музики, слухання значної кількості музичних творів. Завдяки мультимедійному підручнику студенти мають можливість самостійно перевірити своє знання музики, звернувшись до музичних вікторин, які пропонуються у двох варіантах:

- назвати прослуханий фрагмент, указавши автора, точну назву твору та розділ (акт опери, частину симфонії тощо);
- з наведених відповідей обрати правильну.

Отже, використання мультимедійного підручника з курсу „Історії музичного мистецтва” („Російська музика”) дозволило зробити деякі висновки та узагальнення:

1. Використання засобів мультимедіа надає додаткових можливостей у поданні інформації з історії музичного мистецтва:

можливість збільшення (деталізації) на екрані зображень та їхніх фрагментів, що дуже цінно для презентації творів образотворчого мистецтва, історичних документів, старовинних нотних видань тощо; використання гіпертекстових та гіпермедіа посилань, що спрощує орієнтацію в підручнику під час самостійної роботи студентів; можливість уведення аудіофрагментів музичних творів, відеофрагментів з оперних та балетних вистав, відеозаписів концертів.



*Рис. 4. Музична вікторина. Варіант 2. Обрати правильний варіант відповіді*

2. Уведення мультимедійних засобів, що базуються на зоровому та слуховому сприйнятті матеріалу водночас, значно підвищує інтерес студентів до навчальної дисципліни та процесу навчання загалом.

3. Самостійна робота студентів з мультимедійним електронним підручником сприяє розвитку в них пізнавальних здібностей, прагнення до самовдосконалення, пробуджує їхню творчу уяву, креативне мислення, збагачує професійний потенціал.

### **Література**

- 1. Тыщенко О. Б.** Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник / О. Б. Тыщенко // Компьютер в учебном процессе. – 1999. – № 10. – С. 89 – 92.
- 2. Стецик С.** З досвіду створення електронних навчальних підручників з фізики [Електронний ресурс] / С. Стецик // Наук. зап. Сер. : Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 82 (1). – Режим доступу до журн. : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Nz/Ped/2009\\_82\\_1/statti/50.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/Ped/2009_82_1/statti/50.pdf)
- 3. Петухова Л. Є.** Вивчення курсу „Історія педагогіки” з використанням мультимедійної енциклопедії [Електронний ресурс] / Л. Є. Петухова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – 2008. – Вип. 19, Ч. 1.– Режим доступу до журн. : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2008\\_19\\_1/doc\\_pdf/Petuhova\\_s t.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2008_19_1/doc_pdf/Petuhova_s t.pdf).
- 4. Жук Ю. О.** Електронний підручник та проблема систематики



комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання / Ю. О. Жук, М. П. Шишкіна // Нові технології навчання. – 2000. – Вип. 25. – С. 44 – 49. **5. Красовський О.** Основні вимоги структурування змісту електронних підручників для старшої загальноосвітньої 12-річної школи [Електронний ресурс] / О. Красовський // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. – К. – Луцьк, 2007. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/psp/2007\\_7/1\\_06.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/psp/2007_7/1_06.pdf). **6. Мадзігон В. М.** Педагогічні аспекти створення і використання електронних засобів навчання / В. М. Мадзігон, В. В. Лапінський, Ю. О. Дорошенко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. – Вип. 4. – К. : Пед. думка, 2003. – С. 70 – 78.

**Гаврілова Л. Г. Вивчення курсу „Історія музичного мистецтва” в педагогічних вишах з використанням мультимедійного підручника**

У статті висвітлено актуальну проблему сучасної вишівської освіти – створення мультимедійних електронних підручників з мистецьких дисциплін, призначених для використання на аудиторних заняттях та для самостійної роботи студентів. Уточнено термінологічний апарат, з'ясовано вимоги до створення мультимедійного підручника. Проаналізовано структуру та власний досвід роботи з електронним підручником з історії музичного мистецтва для студентів педагогічних вишів.

*Ключові слова:* мистецька освіта у вищій школі, мультимедійний електронний підручник, історія музичного мистецтва.

**Гаврілова Л. Г. Изучение курса „История музыкального искусства” в педагогических вузах с использованием мультимедийного учебника**

В статье освещена актуальная проблема современного вузовского художественного образования – создание мультимедийных электронных учебников по дисциплинам художественного цикла, предназначенных для использования на аудиторных занятиях и для самостоятельной работы студентов. Уточнен терминологический аппарат, названы требования, выдвигаемые к современным мультимедийным учебникам. Проанализирована структура и собственный опыт работы с электронным учебником по истории музыкального искусства для студентов педагогических вузов.

*Ключевые слова:* художественное образование в высшей школе, мультимедийный электронный учебник, история музыкального искусства.

**Gavrilova L. G. Study of the course „History of Musical Art” in the higher pedagogical establishments with the use of electronic textbook**

There is lit up the actual problem of modern artistic education in the higher educational establishments – the creation of electronic manuals on artistic disciplines, intended to be used by the students for the seminars and their independent work. There is defined the terms nomenclature, there are specified the demands to the modern electronic manuals. The author’s own experience in the creation and use of the electronic manual on the history of musical art for the students of pedagogical universities is analyzed.

*Key words:* artistic education in higher school, electronic manual, history of musical art.

УДК 371.134:785

**Л. В. Гусейнова**

**МІЖКУЛЬТУРНИЙ ДІАЛОГ  
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Входження України до європейського освітнього простору стає одним із пріоритетних напрямів розвитку українського суспільства, зокрема системи вищої педагогічної освіти. Орієнтація освітнього процесу на гуманістичні цінності, розкриття творчого потенціалу майбутніх фахівців зумовлює приведення системи підготовки майбутнього вчителя музики відповідно до міжнародних освітніх стандартів та детермінує необхідність удосконалення діяльності вищих педагогічних навчальних закладів щодо їхньої фахової підготовки.

Під час взаємодії й спілкування в освітньому середовищі ВНЗ з багатонаціональним складом виникають певні труднощі, що підтверджують необхідність спеціальної роботи з накопичення відповідного досвіду й поведінки особистості в умовах полікультурного суспільства. Підготовка майбутніх учителів музики до міжкультурного діалогу пов’язана з їхньою адаптацією до нових соціокультурних реалій, які передбачають необхідність пошуку такого змісту, форм, принципів фахової підготовки, за допомогою яких можна протистояти зростаючій конфліктності, соціальній напруженості сучасного суспільства, створити умови для формування їхньої виконавської культури.

В Україні одним з перших до розгляду феномену „міжкультурного діалогу” в контексті толерантності, зокрема, міжетнічної, звернувся Інститут етнічних, регіональних та діаспорознавчих студій, провівши за підтримки ЮНЕСКО у 2001 році міжнародну конференцію „Міжрегіональний діалог в Європі: 2001 рік і на перспективу”.



Проблеми інформації досить інтенсивно почали вивчатися в другій половині ХХ століття. Філософи й соціологи, політологи й культурологи, психологи й педагоги, лінгвісти й журналісти (Н. Винер, К. Шеннон, У. Ешбі, А. Берг, А. Колмогоров та ін.) тою чи іншою мірою, завжди зверталися до проблем людського спілкування. Але всі, хто досліджував природу комунікації, стикалися з певними проблемами, які підкреслювали складність цього соціального явища.

Осягаючи концептуальне наповнення змісту поняття „*міжкультурний діалог*” і в теоретичному контексті, і в реаліях практик полікультурних, поліетнічних регіонів України, ми маємо рахуватися з багатогранною наповненістю й різновекторною дією силового поля феноменів, які узагальнюються під ключовими термінами, що окреслюють складові якісні характеристики учасників цього діалогу: етнічні, культурні, релігійні, лінгвістичні тощо маркери тих, хто безпосередньо чи опосередковано бере участь у діалозі. У процесі дослідження й реалізації міжкультурного діалогу варто враховувати багатоаспектність того чи іншого маркера (етнічна чи культурна звичаєвість, традиції, обряди, нюанси віри, різноголосся мовлення; зрештою, ментальність, що зумовлена саме цією багатоаспектністю). Важливими й необхідними умовами, за яких може зреалізуватися міжкультурний діалог, є свобода й можливість висловити свою думку, а також бажання й здатність слухати один одного у цьому діалозі.

Вивчення питання *міжкультурного діалогу* для сучасної України є дуже важливим проблемним полем, бо впродовж усієї історії на її території постійно відбувалося міжкультурне (багатонаціональне) спілкування.

На сьогодні актуально чітко визначити вплив міжкультурного діалогу як соціокультурного феномену на фахову підготовку майбутніх учителів музики, зокрема на формування їхньої виконавської культури, що є метою запропонованої статті.

Говорячи про особливості фахової підготовки майбутніх учителів музики, необхідно підкреслити особливу роль стратегії мистецької освіти України. Упродовж останніх років плідно розробляється гуманітарно-культурний складник сучасної мистецької освіти, зокрема, у працях А. Болгарського, А. Козир, Л. Масол, Г. Меднікової, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Хижної, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. Характерною ознакою сучасного періоду розвитку мистецької освіти майбутніх учителів музики є пошук нового змісту й технологій навчання, розгортання експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій, а також культурологічна орієнтація навчально-виховного процесу, що передбачає не лише формування в студентів певної системи знань умінь та навичок, а й розвиток духовної культури в контексті гармонійної взаємодії всіх індивідуальних процесів світосприйняття й становлення освіти як чинника розвитку культури. Сучасний рівень науки, орієнтований на

цілісний, системно-комплексний розгляд різних аспектів формування й розвитку особистості, вимагає від дослідника звернення до осмислення теоретичного досвіду суміжних наук. Так, філософська наука формує новий погляд на освіту як феномен культури, а культуру розглядає як феномен, що існує на принципах зв'язку часів і „діалогу культур” (М. Бахтін, В. Біблер та ін.).

У дослідженнях психологічної науки виявляється залежність психіки людини від стану культурно-історичного простору, розкриваються механізми впливу освіти на особистість, на формування внутрішнього світу людини (Є. Бондаревська, Б. Гершунський, А. Лурія, Н. Менчинська та ін.).

У працях у галузі мистецької педагогіки (А. Альохін, Л. Арчажнікова, Л. Безбородова, Б. Лихачов, Г. Падалка, О. Ростовський, Л. Савенкова, Б. Юсов та ін.) досліджується широкий спектр підходів до розкриття суті мистецької освіти, естетичного виховання, художньої творчості, творчих здібностей особистості, проблем, пов'язаних з пошуком оптимальних засобів і методів формування естетичної культури людини, шляхів наповнення етично-естетичним змістом цілісного процесу навчання. Фундаментальні положення мистецтвознавства в галузі народної художньої культури, народного мистецтва, що мають безпосереднє значення в розробці системи етнохудожньої освіти особистості, відображено в працях провідних радянських учених-мистецтвознавців: А. Бакушинського, П. Богатирьова, І. Богуславської, Г. Вагнера, В. Василенко, М. Некрасової.

Звернення до духовно-етичного, екологічного, естетичного, педагогічного потенціалу традиційної художньої культури й народного мистецтва в розвитку особистості відображено в публікаціях Г. Волкова, І. Зязюна, Б. Лихачова, Д. Лихачова, Є. Бондаревської.

У широкому фаховому комплексі підготовки сучасного вчителя музики виконавству належить особлива роль. Воно є не тільки однією з форм музично-педагогічної діяльності, насамперед, її фундаментом, тому що саме виконавська діяльність найбільшою мірою сприяє розкриттю особистості педагога, одночасно формуючи й духовний світ учнів.

*Виконавська культура* є складником музичної культури, що складається з системи якостей, набутих умінь, які безпосередньо забезпечують якісний рівень інструментально-виконавської діяльності.

Ми виходимо з розуміння поняття „культури” як певного рівня розвитку людської діяльності в її якісних категоріях, а тому розглядаємо виконавську культуру майбутнього вчителя музики як специфічне виявлення його професійної культури в умовах музично-педагогічної та виконавської діяльності.

Специфіка музично-педагогічної діяльності органічно пов'язує педагогіку з музичним виконавством. При цьому зміст цих сторін діяльності визначає фаховий профіль музиканта-педагога загальноосвітньої школи. Виконавська діяльність учителя передбачає

його різнобічну освіченість, наявність виконавської культури, знайомство із суміжними царинами мистецтва, професійну компетентність, багатство емоційного світу, оскільки без розвинутої здатності сприймати та співпереживати він не зможе впливати на сферу почуттів учнів. Необхідність виховувати музикою за допомогою виконавського мистецтва потребує вільного володіння музичним інструментом, а отже, значної уваги до формування виконавської культури студента, що передбачає, з одного боку, осягнення авторського змісту та формування власної виконавської концепції, з іншого – знаходження та вдосконалення засобів її реалізації. Це вимагає досягнення збалансованості між доцільними виконавськими прийомами музичної виразності й високопрофесійним рівнем технічного апарату для відображення глибини образно-художнього світу твору, що виконується.

Під *виконавською культурою вчителя музики* ми розуміємо сукупність професійних якостей та знань, які знаходять свою проекцію в його вміннях і забезпечують високий рівень виконавської діяльності в навчальному процесі. Виконавська культура вчителя музики, яку ми визначили ядром готовності педагога-музиканта до інструментально-виконавської діяльності, є специфічним виявленням фахової культури в умовах виконавського процесу.

Для успішного здійснення інструментально-виконавської діяльності, на наш погляд, необхідні, поряд з вольовими, такі якості: емпатія, креативність, рефлексія, артистичність майбутнього педагога, технічна досконалість та стабільність виконання. Будь-яка діяльність, зокрема й інструментально-виконавська, передбачає вироблення певних умінь та навичок для досягнення поставленої мети.

Розгляд виконавської культури майбутнього вчителя музики як сукупності професійних якостей та знань, які проєктуються на його вміння, дозволяє виділити комплекс найважливіших умінь, необхідних для успішного здійснення інструментально-виконавської діяльності, а саме: ***музично-аналітичні вміння*** або осмислення логіки драматургічного розвитку чи побудови твору, уміння синтезувати цілісний образ музичного твору з окремих деталей; ***уміння художньо-виконавської інтерпретації***, тобто можливість довільно оперувати виконавським образом, охоплюючи його цілісно, розгорнуто, з усіма стильовими, тембровими й динамічними подробицями, сприйняти його виконавську архітектоніку; ***уміння музичного сприймання*** або заглиблення виконавця в художній зміст твору на основі власних асоціативних зв'язків, уявлень, відчуттів, абстрактного мислення, психологічних особливостей; ***уміння оперувати набутими музично-теоретичними та фаховими знаннями***, утілити свої наміри, керувати емоційним тонусом виконання; ***технічні вміння***, тобто відповідність теоретичної моделі інтерпретаційного задуму її акустичному відтворенню, використання колористичних можливостей музичного інструмента.

Отже, виконавська культура передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні. Педагогічні дії, що сприятимуть формуванню виконавської культури, потрібно спрямовувати на накопичення знань (загальномузичних та фахових), умінь, виконавського репертуару й підвищення власної технічної майстерності; на прагнення до вдосконалення набутих професійних знань; розвиток пізнавального інтересу. Постійне здобуття нової музично-виконавської інформації, творчий пошук, розв'язання проблемних ситуацій, що виникають при роботі з творами; прагнення до опрацювання нового репертуару призведе до можливості прийняття оригінальних, нестандартних інтерпретаційних рішень. Виховання вибіркового ставлення студента до виконання різноманітних творів залежатиме від рівня засвоєння ним соціального досвіду (звичаєвість, традиції, обряди, нюанси віри, різноголосся мовлення) і прийнятої в суспільстві системи цінностей, допоможе сформуванню особистісний аспект ціннісних уявлень, що виявляються в оцінному судженні, усвідомленні позитивної чи негативної значущості власних виконавських дій. Це пов'язане із знанням усталених норм виконавського мистецтва, зіставленням варіантів власного виконання із загальноновизнаними еталонами, особливо за допомогою міжкультурного діалогу.

У процесі міжкультурного діалогу відбувається не лише передача музичної інформації; боротьба думок, поглядів, уявлень, логік, тлумачень, розумінь тощо; емоційне сприйняття іншої „чужої” культури, а виявляється загальний рівень культури суспільства, від якого залежать проблеми соціальних зв'язків і відносин різних соціальних суб'єктів. *Міжкультурний діалог* сьогодні – це трансляція культурних цінностей, зокрема музичних, через безпосереднє спілкування людей, від покоління до покоління й між представниками різних культур.

Отже, міжкультурний діалог безпосередньо впливає на формування виконавської культури майбутнього вчителя музики й набуває особливого значення в процесі інструментально-виконавської підготовки. Проблеми підвищення ефективності та якості інструментально-виконавської підготовки можуть бути вирішені шляхом удосконалення процесу навчання за допомогою впровадження нових технологій формування виконавської культури за допомогою міжкультурного діалогу.

Подальшого дослідження *потребують*: теоретичне обґрунтування процесу формування художньої картини світу майбутніх учителів музики в системі фахової підготовки; наукове й навчально-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ; маркетингові дослідження ринків освітніх послуг і праці для прогнозування напрямів формування готовності студентів до міжкультурного діалогу.

**Гусейнова Л. В. Міжкультурний діалог як чинник формування виконавської культури майбутнього вчителя музики**

У статті розглянуто феномен міжкультурного діалогу, його вплив на фахову підготовку майбутніх учителів музики, зокрема на формування їхньої виконавської культури.

*Ключові слова:* міжкультурний діалог, виконавська культура, інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики.

**Гусейнова Л. В. Межкультурный диалог как фактор формирования исполнительской культуры будущего учителя музыки**

В статье рассматривается феномен межкультурного диалога, его влияние на профессиональную подготовку будущих учителей музыки, в частности на формирование их исполнительской культуры.

*Ключевые слова:* межкультурный диалог, исполнительская культура, инструментально-исполнительская подготовка будущего учителя музыки.

**Guseynova L. Intercultural dialog as a factor of performing culture formation of future music teachers**

The article runs about the phenomenon of intercultural dialog and its influence on excellence of future music teachers and their performing culture in particular.

*Key words:* intercultural dialog, performing culture, instrumental activity of future music teachers

УДК 37:004

**Ю. Ф. Дворник**

**ПРОБЛЕМА ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
У МУЗИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ**

Посилення ролі художньої творчості в сучасному житті зумовлене тим, що лише вона може повною мірою розкрити творчий потенціал особистості. У творчості відбувається своєрідний синтез діяльнісних форм, створюються нові духовні цінності, глибше пізнається дійсність, розширюються можливості людини, реалізується історичний розвиток і зв'язок поколінь.

Важливе місце й визнання своєї суспільної ролі та значущості посідає музична творчість. Не випадково, що саме вона стала предметом численних досліджень філософів, музикознавців, психологів, педагогів та вчених інших спеціальностей. Залежно від методології дослідження проблем музичної творчості наголос, здебільшого, ставиться на чотирьох

основних аспектах: дослідженні характерних рис музично-творчого процесу; властивостей музичного твору як продукту творчої діяльності; зовнішніх чинників, що модифікують перебіг художньо-творчого процесу; на вивченні рис творчої особистості тощо [1, с. 108].

Однак, гострі дискусії точаться й навколо багатьох інших проблем, пов'язаних з музичним мистецтвом. Особливої актуальності вони набувають у питаннях застосування науково-технічних досягнень у творчості музикантів. Саме це й визначило завдання нашої статті – розкрити проблему використання сучасних комп'ютерних технологій у музичній творчості.

Ця проблема була предметом дослідження М. Абакумова, В. Белунцова, І. Гайденка, Е. Денисова, Я. Ксенакіса, Д. Скрипкіна, І. Стецюка, В. Ценової та ін. Усе більше дослідників замислюються над питаннями сумісності творчого процесу і складних технологій; можливості поєднання в одній особі музиканта, інженера та програміста без шкоди для художньої творчості; можливості балансу різноманітних фахових складників.

Зазначимо, що музично-комп'ютерні технології – молода галузь знань, яка інтенсивно розвивається. Чіткі уявлення про неї як окремої царини музикознавства сформувалося лише на початок 1990-х років. Як зазначає Д. Скрипкін, на початковому етапі інформатика проникала в музику епізодично, розглядаючи її лише як матеріал для досліджень у сфері звукової обробки новими нетрадиційними методами. Далі музичне мистецтво з „дослідного матеріалу” перетворилося в одного з найважливіших замовників спеціальних комп'ютерних технологій, активно впливаючи на розвиток і самої інформатики [2].

З теоретичного погляду, це не було випадковістю, адже можна констатувати, що однією із сучасних парадигм бачення єдності мистецтва й техніки є розуміння художнього образу як віртуальної реальності. Сучасна культура як віртуальна реальність зазнає своєрідної об'єктивізації людини. Якщо вважати, що цілісність культури виникає як єдність стану, поведінки й діяльності, то віртуальна реальність елімінує всі культурні інгредієнти, окрім стану [3, с. 10].

Знаходячись на перетині техніки й мистецтва музично-комп'ютерні технології стали надавати митцям усе більш удосконалені інструменти для творчості. Маючи виключну динамічну природу розвитку й будучи нерозривно пов'язаними з безперервним оновленням досягнень науково-технічного прогресу, вони зумовили появу нових електронних інструментів та розробку музичних комп'ютерних програм. Більшість технічної роботи дедалі частіше лягає на плечі комп'ютерів і спеціально обладнаних звукозаписних студій професійної спрямованості [4]. Автоматизація деяких елементів музичної творчості призвела до суттєвого скорочення часу на написання творів, а технічні засоби й винаходи (зокрема й персональний комп'ютер) значно розширили творчі можливості музикантів і межі їхньої музично-творчої діяльності: від

створення власних композицій, аранжування творів, роботи з „віртуальним оркестром” – до можливостей здійснення якісного цифрового звукозапису, реставрації старих фонограм, а також багатоканального зведення, запису звукових компакт-дисків, нотного набору, верстки музичного матеріалу тощо.

Сучасна музична творчість, як зауважує І. Гайденко, характеризується дедалі інтенсивнішим використанням комп’ютерних технологій. Новітні способи роботи з музичним матеріалом значно розширюють технологічні можливості написання музики й ведуть до помітних змін у формоутворенні, у принципах організації звукової вертикалі, у використанні інструментарію тощо.

Робота за допомогою комп’ютера змінює певним чином сам творчий процес, його структуру та результати. З’являється музика, принципово неможлива без комп’ютерних технологій. Стають реальними новітні форми буття музичного твору. Крім того, є сенс звернути увагу на факт існування комп’ютерного музичного виконавства.

Сучасний комп’ютер уже може замінити таке обладнання, як багатоканальний магнітофон, мікшерний пульт, ревербератори, модулі звукової обробки, синтезатори, семплери тощо. Комп’ютерні програми дозволяють транспонувати стрій інструментів, гнучко керувати темпом, рівнем гучності, реверберації; працювати й з цифровим, й аналоговим сигналами.

Стрімкі темпи розвитку комп’ютерної техніки й програмного забезпечення змусили музикантів опановувати й нові версії музичних редакторів, процесорної обробки звуку, віртуальних синтезаторів, семплерів, нотного набору та верстки тощо. На сьогодні існує цілий перелік програм, які дозволяють виконувати комп’ютерний звукозапис, запис компакт-дисків; програми для роботи зі звуковим матеріалом, програми-модулі, подібні апаратним зовнішнім модулям звукової обробки, програми створення танцювальної музики й реміксів, програми для роботи з MIDI, програми багатоканального звукового зведення й обробки, програми нотного набору, навчальні музичні програми, музичні бази даних тощо.

Як наголошує Н. Сушкевич, результатом міждисциплінарних досліджень стало обґрунтування теоретико-інформаційного підходу до вирішення низки наукових проблем музичної творчості. Музиканти отримали можливість працювати в діалоговому, інтерактивному режимі й реалізовувати на комп’ютері художній задум, експериментувати зі звуком на рівні мікротонів, робити інструментовку, оркестровку, аранжування, звукозапис та друкувати нотний текст. У подальшому прогрес у електронно-цифрових технологіях зробив комп’ютерні музичні системи доступними і для більш широкого кола користувачів [5].

Нові технології, на думку В. Ценової, стали значною мірою визначати музичну форму нових творів, ставали одними з компонентів музичної структури. Однак, учена висловлює стурбованість щодо

існуючих подекуди спроб замінити творчу роботу простим відтворенням набору готових кліше і шаблонів різноманітних комерційних „самограючих” програм. Вона пояснює, що комп’ютер, навіть найсучасніший, не в змозі вирішити ні проблем жанру, ні стилю, ні манери, він не наділений уявою й фантазією. Інша справа, уважає дослідниця, що композитору, аранжувальнику, звукорежисеру, який має глибокі знання з фундаментальних законів музичного мистецтва, обчислювальна техніка відкриває новий світ, нові зв’язки й звукові простори, може пробуджувати творчу фантазію й значною мірою впливати на реалізацію того чи іншого творчого задуму. Водночас дослідниця додає, що митець, який творить у нових умовах електронного світу, повинен мати й більш широку освіту, збагачену низкою додаткових знань з царини інформатики, акустики, звукорежисури тощо [6].

І. Гайденко акцентує увагу на тому, що музикознавці, композитори, виконавці неоднозначно ставляться до використання комп’ютера у творчій роботі. Так, Я. Ксенакіс і Е. Денисов розглядають комп’ютер виключно як допоміжний інструмент, що виконує за композитора складні обчислення [7]. В. Белунцов указує, що досить часто музиканти не використовують комп’ютер у своїй діяльності лише тому, що не уявляють його можливостей, а дехто з них уважає його освоєння надто складним процесом, хоча парадокс, на думку автора, полягає в тому, що ці ж самі музиканти користуються не менш складними синтезаторами, семплерами й іншим електронним обладнанням.

Указуючи на позитивні аспекти комп’ютеризації музично-творчого процесу, окреслимо низку проблем, які потребують свого вирішення. Йдеться про дефініцію й класифікацію музичних комп’ютерних технологій; їхнє співвідношення з існуючими композиторськими техніками; роль сучасних музичних комп’ютерних технологій у творчому процесі.

Отже, використання комп’ютерних технологій у музичній творчості є реаліями часу. У сучасному музичному мистецтві активно поєднуються традиційні й новітні технології, композиторські техніки, значно розширюються межі творчого пошуку.

### **Література**

- 1. Коваленко Є. І.** До питання про сутність творчості / Є. І. Коваленко // Наук. зап. Ніжин. держ. пед. ун-ту імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 1998. – С. 108 – 111.
- 2. Скрипкин Д. Л.** Музыкальная информатика, как научная дисциплина [Електронний ресурс] / Д. Л. Скрипкин. – Режим доступу : <http://www.portalus.ru/modules/culture/>.
- 3. Левченко Н. О.** Трансформації образності в мистецтві ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.08 / Н. О. Левченко. – К., 2000. –



17 с. **4. Скрипкин Д. Л.** Музыкальная информатика как научная дисциплина [Электронный ресурс] / Д. Л. Скрипкин. – Режим доступа : <http://www.portalus.ru/modules/culture/>. **5. Сушкевич Н. С.** Особенности содержания курса „Основы музыкальной информатики” [Электронный ресурс] / Н. С. Сушкевич. – Режим доступа : <http://www.bgam.edu.by/bgam.ru/mus-informat.htm>. **6. Ценова В.** Электронная музыка – проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / В. Ценова. – Режим доступа : <http://www.21israel-music.com/Thenova.htm>. **7. Гайденко І. А.** Роль музичних комп’ютерних технологій у сучасній композиторській практиці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 17.00.03 / І. А. Гайденко. – Х., 2005. – 22 с.

#### **Дворник Ю. Ф. Проблема застосування комп’ютерних технологій у музичній творчості**

Статтю присвячено актуальній проблемі використання новітніх технологій у музичному мистецтві. порушено питання сумісності творчого процесу й складних музично-комп’ютерних технологій. Указано, що їхнє застосування може суттєво впливати на творчий процес, його структуру та результати. Наголошено, що активне використання цих технологій у композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці, звукозаписі значно розширює межі творчого пошуку.

*Ключові слова:* музична творчість, комп’ютерні технології, музичні комп’ютерні програми, інформатизація музичного мистецтва.

#### **Дворник Ю. Ф. Проблема применения компьютерных технологий в музыкальном творчестве**

Статья посвящена актуальной проблеме использования новейших технологий в музыкальном искусстве. Поднимается вопрос совместимости творческого процесса и сложных музыкально-компьютерных технологий. Указывается, что их применение может существенно влиять на творческий процесс, его структуру и результаты. Подчеркивается, что активное использование данных технологий в композиции, аранжировке, переложении, оркестровке, звукозаписи значительно расширяет границы творческого поиска.

*Ключевые слова:* музыкальное творчество, компьютерные технологии, музыкальные компьютерные программы, информатизация музыкального искусства.

#### **Dvornyk Y. F. The problem of computer technology use in music creation**

The article is devoted to the urgent problem of using the latest technology in music. The issue of compatibility of the creative process and complex musical and computer technology is raised. It is indicated that their use can significantly affect the creative process, structure and results. It is emphasized that the active use of these technologies in a composition,

arrangement, transcription, orchestration, recording significantly expands the boundaries of creative search.

*Key words:* music creation, computer technology, computer music programs, music art information.

УДК 378.637.016:78(043.3)

**О. В. Єременко**

**ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ:  
СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ  
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Актуальною проблемою сучасного етапу розвитку освіти є підготовка фахівців, які здатні до оволодіння високим рівнем фахових знань і вмінь, самостійно-творчого втілення завдань професійної діяльності в практику, створення оригінального та досконалого в продуктивній роботі. У зв'язку з цим особливого значення набуває розробка питання підготовки фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня в системі музично-педагогічної освіти. Винайдення нових можливостей у з'ясуванні проблеми магістерської підготовки пов'язано з обґрунтуванням питань стосовно її теоретико-методологічного та методичного висвітлення. Зважаючи на вищезазначене, мета статті полягає у висвітленні специфічних ознак реалізації єдності музично-фахового, педагогічно-практичного та науково-дослідницького напрямів підготовки магістрів.

Центральною ланкою забезпечення ефективності підготовки магістрів музично-педагогічного профілю є здійснення взаємодії музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів навчання, яке має відбуватись на основі консолідаційного підходу. У галузі музичної педагогіки, зокрема в нашому дослідженні, застосування означеного підходу передбачає концентрацію, згуртування зусиль різних напрямів навчання з метою забезпечення їх єдності при збереженні змісту кожного з них. До того ж, кожен з цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю й тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування. Це положення знаходить своє відображення в обґрунтуванні методики, спрямованої на формування підготовленості магістрів до професійної діяльності.

Розглядаючи визначене концептуальне положення, слід підкреслити, що активізація творчої діяльності в процесі реалізації єдності музично-фахового, педагогічно-практичного й науково-дослідницького напрямів підготовки магістрів музичного мистецтва постає одним з необхідних завдань навчання в магістратурі.

Надбання світової (Г. Дистервег, Я. Коменський, Г. Песталоцці та ін.) і вітчизняної (Г. Сковорода, К. Ушинський, В. Сухомлинський, А. Макаренко, В. Загвязинський, М. Нікандров, М. Лазарев, Н. Кузьміна, С. Сисоєва та ін.) педагогіки дозволяють зробити узагальнення, що творчість діалектично пов'язана з педагогічною майстерністю і є її важливою умовою, рівною мірою, як і майстерність, сприяє зростанню реальних творчих здібностей особистості. Аналіз літератури та практики доводить, що специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що діяльність педагога-музиканта лімітована часом, тому він більше, ніж будь-хто, імпровізує, приймає миттєве рішення, блискавично діє.

Педагогічна творчість, обмежена в часі, здійснюється безперервно, однак її результати, по-перше, значно віддалені в часі; по-друге, творчий задум не завжди збігається з його наслідками [1, с. 56]. Крім того, у своїй більшості педагогічна творчість має публічний характер. Це вимагає від фахівців магістерського рівня вміння керувати своїм психічним станом, тримати механізм самоконтролю й саморегуляції в постійній готовності.

Забезпечення єдності музично-фахового, педагогічно-практичного й науково-дослідницького напрямів магістерської підготовки передбачає використання формально-логічних і інтуїтивно-евристичних засобів. Так, уявлення – це психічна діяльність, що полягає у створенні ситуацій мислення, які загалом ніколи не сприймалися людиною в дійсності. В уявленні відбивається не тільки й не стільки сучасне та минуле, скільки переважно майбутнє, опосередковане соціальним досвідом, де відбиваються тенденції розвитку об'єктів [2, с. 504].

Для нашого дослідження провідну роль відіграє визначення Г. Падалкою особливостей інтуїтивного процесу у сфері мистецької освіти, а саме: відсутність будь-яких зусиль і ускладнень – дія відбувається легко, без напруження; наявність відчуття впевненості у своїх діях (наприклад, музиканти-педагоги часом твердо переконані, що треба обрати саме такий темп виконання твору, хоч не завжди словесно можуть довести правомірність своєї інтерпретації; швидкість його протікання, відсутність тривалих роздумів (наприклад, фахівці, нерідко, навіть не знаючи художнього твору, можуть з упевненістю впізнати автора, інтуїтивно відчуваючи стиль) [Там само, с. 118 – 119].

У зазначеному контексті одним зі шляхів реалізації єдності музично-фахового, педагогічно-практичного й науково-дослідницького напрямів магістерської підготовки є оволодіння майбутніми фахівцями методикою художньо-педагогічної інтерпретації музики. Здатність магістрантів до художньо-педагогічної інтерпретації музики як специфічного різновиду виконавської й педагогічної діяльності свідчить про вищий ступінь професіоналізму в галузі музичної педагогіки.

На думку О. Щолокової, художню інтерпретацію можна розглядати як творчий процес, спрямований на створення певного (критичного аналізу або популяризації). Він пронизує інтерпретаторську діяльність на всіх етапах роботи – від початкового осмислення первинної

творчості (діяльність автора) до сприймання та відтворення. Аналізуючи індивідуальний або сукупний досвід митців, художня імпровізація може збагатити художні цінності минулого, актуалізувати їхню суть, зробити їх близькими і зрозумілими сучасній аудиторії [4, с. 11 – 12].

З цих позицій поєднання музично-фахового й педагогічного напрямів підготовки передбачає три моменти: проведення занять з музичних дисциплін таким чином, щоб паралельно з музичним відпрацьовувались елементи педагогічної діяльності – організаторської, комунікативної, підвищувалось мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії; володіння специфічними видами музичної діяльності, необхідними для успішного здійснення завдань майбутньої професійної роботи (наприклад, на заняттях з виконавських дисциплін важливо вчити студентів художньо-педагогічної інтерпретації музики, уміння не тільки виразно грати, а й доповнювати музичне виконання словесними поясненнями); вибір репертуару, що відображав би різні стилі й жанри мистецтва.

Визначаючи сутність взаємодії музично-фахового, педагогічно-практичного й науково-дослідницького напрямів магістерської підготовки, доцільно зазначити, що музично-фаховий напрям забезпечується вільним оволодінням та мобільним використанням магістрантами комплексом розвинених спеціальних знань, умінь і навичок, які уможливають здійснення завдань музичного навчання учасників освітнього процесу. Під таким кутом зору передбачається розвиток мистецької компетентності не просто як фахово спрямованих знань, умінь і навичок, а як єдності знань і естетичних переживань, нерозривного зв'язку між розширенням мистецької обізнаності й розвитком емоційної культури особистості. „Знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів означає мати великий запас естетичних вражень, широкий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів” [3, с. 38].

У річищі нашого дослідження важливою є позиція Л. Арчажникової щодо необхідності розвитку загальнопедагогічних умінь та навичок з метою оволодіння професією вчителя музики та наявність мотивації педагогічної діяльності [5]. Продовжуючи означену думку, А. Козир підкреслює, що „особливістю музично-педагогічної діяльності є вирішення педагогічних завдань засобами музики, а художньо-творчі параметри стають головним складником діяльності музиканта-педагога” [6, с. 301]. Крім того, специфічні якості вчителя музики науковець розглядає в тісному взаємозв'язку із загальнопедагогічними, стверджуючи, що „артистичні, художні, музичні здібності допомагають більш оригінальному та творчому втіленню педагогічної діяльності лише за умови достатнього рівня розвитку загальнопедагогічних здібностей” [Там само, с. 35].

Важливою ознакою забезпечення педагогічно-практичного напрямку підготовки є педагогічне спрямування виконавської трактовки. З цих позицій варіативні підходи набувають особливого значення. За

твердженням Г. Падалки, варіативність, з одного боку, зумовлена необхідністю знаходження найдодільніших засобів навчання, пошуку найкоротшого шляху до кінцевої мети. З іншого, – можливість варіантної побудови викликана специфікою викладання мистецьких дисциплін, що неодмінно мають визначатись творчими підходами [7, с. 3]. Крім того, варіативність протистоїть догматизму й авторитарності в системі навчання магістрів мистецтва; вона забезпечує можливість оперативного впровадження передового досвіду, відкриває шляхи експериментальній перевірці новітніх методів і прийомів музичного навчання в умовах урахування індивідуального педагогічного стилю.

Реалізація вищерозглянутих напрямів підготовки магістрів має відбуватися в рідчій зростання їхньої наукової інформативності, а також загальнокультурних вимірів опрацювання наукових проблем. Розвиток здатності магістрантів до дослідницької діяльності має сягати забезпечення єдності логічного та інтуїтивного, абстрактного та конкретного мислення, оволодіння магістрантами операціями аналізу й узагальнення досліджуваних явищ, способів викладу наукових матеріалів тощо. Зокрема, написання випускної магістерської роботи також значною мірою ґрунтується на культурологічних засадах, що стосується вибору теми, характеру її наукової розробки, виявлення фахово-педагогічної компетентності, особливостей опису теоретичних і експериментальних результатів дослідження.

Цілеспрямований аналіз наукового доробку С. Гончаренка, М. Кагана, В. Краєвського, М. Ярмаченка та ін. дає підстави для з'ясування загальних орієнтирів підготовки магістерських досліджень та науково-педагогічного керівництва ними, що дозволило з'ясувати основні орієнтири в процесі підготовки магістерських робіт, основними з яких є: вибір теми роботи, визначення узагальнювальної ідеї; з'ясування необхідних методів дослідження; актуалізація творчих підходів у науковому пошуку; формалізація отриманих результатів.

Відповідно до вищесказаного визначимо, що обрання матеріалу музичних спеціалізацій як поля наукового пошуку зумовлено їхнім профілюючим напрямом, у межах якого навіть одна тематика передбачає велику кількість ракурсів дослідження. До того ж, зауважимо, що важливим мотивом вибору теми магістерської роботи є врахування суб'єктивних і об'єктивних характеристик її розкриття. Спостереження практики доводять, що при визначенні напрямку магістерської роботи важливо виходити з оцінки дослідницького потенціалу магістранта, його інтересів, схильності до теоретичних узагальнень чи емпіричних пошуків, наявності здібностей і досвіду наукової діяльності.

Обізнаність наукового керівника в колі питань визначеної проблематики відіграє важливу роль у забезпеченні результативності магістерської роботи. Науковий керівник має надавати консультативну допомогу за такими орієнтирами, як: рекомендації щодо джерелознавчої бази дослідження; проведення консультацій з метою надання методичної

допомоги; оцінювання змісту магістерської роботи й загалом, і за окремими напрямками; надання можливостей для захисту з обґрунтованим відзивом на виконане дослідження; передбачення подальшої перспективи цієї роботи. Наукова взаємодія керівника й магістранта має відбуватись на основі партнерського діалогу, взаємоповаги, співтворчості.

Важлива передумова ефективності виконання магістерської роботи – з'ясування необхідних методів дослідження, обґрунтування їхніх функцій у розкритті обраної теми, їх умотивоване залучення. Науковці визначають головні вимоги до наукового методу, серед яких: детермінованість методу (зумовленість закономірностями й об'єкта, і пізнавальної діяльності), заданість методу (наявність результату із високим ступенем вірогідності), ефективність як умова досягнення мети із мінімальними зусиллями та максимальними результатами, доступність.

Магістерське дослідження є кваліфікаційною роботою, тому слід звертати увагу на мовностилістичну культуру дослідника, що визначає й рівень його загальної культури. Мова й стиль наукового дослідження виокремилися під впливом „наукового етикету”, суть якого полягає в інтерпретації різних поглядів на певну проблему з метою з'ясування істини.

Отже, обґрунтування єдності мистецького, педагогічного й науково-дослідницького напрямів підготовки фахівців магістерського рівня постає однією з провідних позицій наших дослідницьких пошуків у системі музично-педагогічної освіти. До того ж, теоретичним підґрунтям цієї єдності є консолідаційний підхід, який дозволяє, поряд з урахуванням специфічності кожного з означених напрямів підготовки, не протиставляти їх як такі, що виключають один одного, а забезпечує досягнення внутрішньої цілісності навчальних дій студентів магістратури.

Насамкінець вважаємо за доцільне зазначити, що подальший розгляд проблеми має стосуватись питань визначення музично-виконавської культури майбутніх фахівців, методики формування їхньої педагогічної майстерності, взаємодії їхніх фахових і наукових умінь тощо.

### **Література**

**1. Кузьмина Н. В.** Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с. **2. Філософія** : підруч. для вищої шк. / за ред. В. Г. Кременя, М. І. Горлача. – 3-є вид., перероб. та доп. – Х. : Прапор, 2004. – 736 с. **3. Падалка Г. М.** Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с. **4. Щолокова О. П.** Основи професійної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – К., 1996. – 172 с. **5. Арчажникова Л. Г.** Профессия – учитель музыки : кн.

для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

**6. Козир А. В.** Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К. : Вид-тво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.

**7. Падалка Г. М.** Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – Вип. 1. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – С. 3 – 21.

**Єременко О. В. Основні напрями підготовки магістрів: сутність та особливості реалізації в системі музично-педагогічної освіти**

Актуалізовано проблему теоретико-методологічного забезпечення підготовки фахівців з музичного мистецтва, висвітлено сутність консолідаційної єдності музично-фахового, практико-педагогічного й науково-дослідницького напрямів підготовки магістрів музично-педагогічного профілю.

*Ключові слова:* фахівці магістерського рівня, музично-фаховий, практико-педагогічний і науково-дослідницький напрями підготовки.

**Єременко О. В. Основные направления подготовки магистров: сущность и особенности реализации в системе музыкально-педагогического образования**

Актуалізована проблема теоретико-методологічного забезпечення підготовки спеціалістів музикального мистецтва, розкрито сутність консолідаційного єдинства музикально-професійного, практико-педагогічного і науково-дослідницького напрямів підготовки магістрів музикально-педагогічного профілю.

*Ключевые слова:* спеціалісти магістерського рівня, музикально-професійне, практико-педагогічне і науково-дослідницьке напрями підготовки.

**Yeremenko O. V. Principal directions of studies of masters: essence and peculiarities of realization at MA course of pedagogical universities**

Problem of the theoretic-methodological support for the music art specialists training is actualized, essence of consolidation unity of the music-professional, practical-pedagogic and research directions of studies of masters of music-pedagogical specialization is elucidated.

*Key words:* specialists of master's level; music-professional, pedagogic-practical and research directions of studies.

УДК-372.878:7.071.4

**А. В. Зайцева**

## **ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Загальновідомим є той факт, що ефективність майбутньої професійної діяльності спеціаліста залежить не тільки від набутих у ВНЗ професійних знань, умінь і навичок, а, головною мірою, від рівня сформованості здатності до самостійного професійно-творчого розвитку. Ця вимога в сучасних умовах навчання стає особливо актуальною, оскільки нині в суспільстві „найперше цінується ініціативність в людині, її здатність до саморозвитку, самовдосконалення” [8, с. 133].

Період навчання студента у ВНЗ є найбільш активним етапом становлення його активної професійної позиції, основи якої закладаються й реалізуються студентом у рамках його самостійної роботи. Самостійні заняття сприяють розвитку пізнавальних творчих здібностей студентів, їх готовності до самоосвіти й самоствердження в подальшій професійній діяльності.

Про актуальність цієї проблеми свідчать наукові пошуки в галузях педагогіки та психології. Здатність людини самостійно визначати свої життєві орієнтири є пріоритетним напрямом досліджень психологів (К. Абульханової-Славської, Г. Костюка, О. Леонтєва, В. Моляко, Я. Пономарьова). Представники гуманістичної школи (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл) уважають, що активне втілення власного „Я” особистості є основою творчих процесів, зокрема в мистецтві.

У педагогічній літературі самостійність розглядається в контексті з поняттями самостійна робота, самостійна діяльність, самоорганізація, самоосвіта, самовиховання (А. Кочетов, І. Лернер, М. Скаткін, О. Савченко, В. Сластьонін, М. Махмутов) [9].

Інтеграція педагогічного й виконавського компонентів у цілісній професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя музики знайшла своє відображення в дослідженнях О. Абдулліної, Л. Арчажникової, А. Болгарського, З. Квасниці, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, В. Шульгіної, концептуальних положеннях теорії та педагогіки виконавства (Л. Баренбойм, Г. Коган, А. Корто, Є. Ліберман, Г. Нейгауз, К. Мартинсен, Г. Ципін).

Незважаючи на значні здобутки педагогічної теорії і практики, ще існують протиріччя між потребою суспільства в спеціалістах, здібних до самоосвіти й самореалізації в майбутній професійній діяльності, та недостатньою підготовленістю студентів до *самостійних творчих дій* у навчально-творчому процесі. У зв'язку з цим, метою статі є вирішення питань удосконалення музично-педагогічної підготовки майбутніх



фахівців з орієнтацією на продуктивно-перетворювальну діяльність в умовах самостійного творчого пошуку.

Питання *самостійності* студентів у музично-виконавському процесі висвітлюються у спеціальній методичній літературі (О. Алексеев, Л. Баренбойм, Є. Ліберман, Н. Любомудрова, В. Москаленко, Г. Нейгауз, О. Олексюк, О. Рудницька, Г. Ципін, Г. Падалка). Видатні педагогі-музиканти підкреслюють, що самостійність у професійно-творчій діяльності є рушійною силою розвитку індивідуальної своєрідності та інтелектуальної діяльності людини, трактується як „інтегральна якість музиканта” (Л. Остапенко), як „естетично-оцінна функція на різних етапах сприйняття мистецтва та її творча реалізація в художньо-мистецькій практиці” (О. Рудницька), як „умова самовдосконалення та самореалізації фахівця” (Г. Падалка).

Спираючись на важливі положення проаналізованих досліджень, вважаємо, що виховання навичок *самостійної виконавської інтерпретації* музичних творів є найважливішою компонентою фахової підготовки майбутніх учителів музики. Процес інтерпретації є діалектичним поєднанням прочитання об’єктивно існуючого авторського тексту (мелодія, ритм, фактура, штрихи, ремарки) і суб’єктивних слухових уявлень майбутнього педагога-виконавця (туше, інтонація, тембр, педалізація, диференціація звучності, фактури); досягнення інтонаційної виразності мелодичного руху, розуміння логіки інтонаційних тяжінь, кульмінацій, змін фаз емоційної напруги та ослаблення; опанування розмаїттям виражальних засобів (інтонаційні, агогічні, динамічні нюанси, темпові відхилення, точно не зафіксовані в нотному записі тощо).

На думку М. Кагана, „твір мистецтва „відкритий” для співтворчості людей, які його сприймають і повинні пережити, інтерпретувати, „прикласти” до свого досвіду й духовного світу, тим самим продовжуючи творчий процес, розпочатий художником” [5]. Отже, самостійне творче осмислення й індивідуальне емоційно-образне сприйняття авторського тексту формують у студентів культурологічну та особистісну позицію, впливають на „діяльність музично-сенсорних систем і режим функціонування когнітивних процесів” (Л. Бочкарьов).

Методичні положення музичної педагогіки (Г. Коган, Г. Нейгауз, Ю. Цагареллі, Г. Ципін) стверджують, що в загальнозживаній знаковій системі нотного тексту символічно закодована вся глибина і складність творчого процесу митця, основна ідея його задуму: майбутній педагог-музикант *самостійно* визначає можливість поліваріантних прочитань авторського рукопису, створюючи на цій основі ідеальну інтонаційну модель композиторського опусу, доносить до слухача все ж *власну версію* прочитання смислової спрямованості музичної думки, використовуючи для цього багату палітру засобів виразності виконавського мистецтва.

Дослідниця Г. Падалка вважає, що залучення учнів до самостійних підходів у окресленні навчального матеріалу є одним із продуктивних прийомів мистецького навчання. „Навчальні програми з мистецтва мають обов’язково містити твори для самостійного опрацювання учнем... Учню має подобатися твір і водночас він має усвідомлювати ті моменти, які потребують навчальних зусиль, певного напруження” [8, с. 134].

Адекватність переживання та осмислення музичного твору, високий рівень творчого сприймання (розуміння) музики неодмінно передбачає творчу активність майбутнього педагога-музиканта, яка знаходить своє виявлення в особистісній *інтерпретації* змісту твору, тобто, здатності його особистості до ідентифікації з музичними образами, системою художнього мислення різних за стилем авторів.

Найтонші інтонаційні, ритмічні, темпові зрушення, динамічні, темброві відтінки, різноманітні засоби туше становлять виконавський комплекс, який використовується для художньої інтерпретації музики. Художня інтерпретація інтегрує в собі активний емоційний стан студента, його творчу фантазію, уяву, звуко-моторні навички, особистісний життєвий і музичний досвід. Тому прагнення до точної передачі авторського задуму й зіставлення його з *особистими* намірами в процесі самостійної роботи пов’язані з творчим пошуком і закладають основу художньо-педагогічного мислення педагога-музиканта. На всі питання „конкретного фактурного висвітлення” дати переконливу художню відповідь, за визначенням Є. Лібермана, „без участі інтелекту неможливо” [3, с. 134].

Отже, досвід емоційного сприймання музики, координація слухової сфери та засобів для її втілення у звучанні становлять основу *художньо-педагогічного мислення* майбутнього педагога-музиканта. Саме професійне (художнє) мислення постає домінантою плідності змістовної *самостійної* роботи над музичним твором.

У процесі технологічного та практичного втілення „художнього образу твору” (Г. Нейгауз) майбутньому вчителю музики доводиться детально вивчати й поелементно проробляти його „багатозарову систему виразових засобів” (Л. Мазель): інтонаційну гнучкість і виразність мелодичної лінії, логіку й урівноваженість метро-ритмічної та функціонально-гармонійної структур, точність і ясність виконавських штрихів, насиченість та конкретність поетичних образів і настроїв. Такий процес вимагає здійснення певних „інтелектуальних операцій”: зіставлення, поєднання, узагальнення, інтеграції тощо. Тому інтелектуальні операції є тим вирішальним чинником, без якого конкретні звукокомплекси не можуть бути змістовно осмислені й художньо інтерпретовані музикантом, такі операції здійснюються вже з цілими „комплексами поєднаних звукоелементів” або „системами звуковідношень” [2, с. 78].

Величезна кількість праць з музично-педагогічної тематики розкривають особливості виконавського мистецтва в *інтерпретації*, що передбачає особистісне ставлення музиканта до конкретного твору, індивідуальне тлумачення авторського тексту, високу обдарованість, великий запас виконавських, слухових вражень тощо. Оскільки створення виконавської концепції твору є складним поліструктурним процесом, він не може здійснюватися в результаті копіювання чужих зразків інтерпретацій.

Отже, організована самим студентом навчально-пізнавальна діяльність є умовою розвитку його особистісно-творчої позиції, націлює його на професійне зростання. У цьому контексті слушною є думка К. Мартинсена про те, що твір мистецтва може бути пережитий і знову створений тільки в індивідуально-суб'єктивній формі або зовсім не буде пережитий і створений, оскільки „індивідуальність є незмінною психічною конституцією людини, яка дана їй від природи” [4, с. 115].

Особистісні риси виконавської майстерності педагога-музиканта надають виконавській інтерпретації індивідуальної неповторності. Додаткові резерви для самопізнання творчої особистості майбутнього фахівця дає сам процес виконавської діяльності (від роботи над твором, що пов'язаний зі слуховим самоконтролем, критичною самооцінкою виконання до активного творчого пошуку *самостійних* педагогічно-виконавських рішень).

Пошук *самостійних* педагогічно-виконавських рішень пов'язаний з раптовими знахідками, що трапляються в процесі вслуховування, „вживання” в художній образ твору. Варіанти виконання активізують пошук необхідних специфічно піаністичних інтонаційних прийомів і вдосконалюють систему виражальних засобів майбутнього педагога-виконавця на кожному етапі його роботи над твором.

Отже, виконавська *самостійність* – це сукупність особистісних якостей, природних задатків і професійних здібностей майбутнього вчителя музики, його спрямованість на індивідуально-творче пізнання засобів художньо-образного інтонування музичних творів, *самостійну* постановку й пошук вирішення професійно-виконавських завдань, самовдосконалення фортепіанної виконавської майстерності й реалізацію творчих здібностей. *Самостійна робота* над музичним текстом починається з розуміння логіки зв'язку структурної будови та образно-сислового значення невеликої послідовності звуків. Далі семантика окремих інтонаційних комплексів трансформується в уяві майбутнього педагога-виконавця в художні смисли більш розгорнутих структур, таких як: фраза, речення, період тощо.

Попередньо відпрацьовуючи звукову виразність динамічних відтінків, тембральних барв, штрихового багатства, набуваючи знання про комплексні мовні засоби, характерні для певної культурно-історичної епохи, аналізуючи та порівнюючи їх, студент за допомогою

викладача формує повноцінну базу для *самостійного* творчого підходу до виконавських завдань.

Таким чином, *формування виконавської самостійності* вимагає вирішення методичної проблеми, яка б урахувала неповторну індивідуальність майбутнього вчителя музики, його унікальне „Я” в органічній єдності з повним арсеналом музично-виконавського мистецтва.

За нашим переконанням, ефективність формування здатності до *виконавської самостійності* майбутнього вчителя музики в навчально-творчому процесі забезпечується завдяки спеціальній поетапній роботі, в основі якої лежить комплекс формувальних завдань, а саме:

– уміння аналізувати гармонійну будову та знаходити стилістичні особливості певного твору з програми (особистісні відчуття темпу, фразування, артикуляції, динаміки, акцентуації та інших параметрів структури);

– здатність упевнено обґрунтувати й роз’яснити технологічні недоліки виконання, самостійно відшукати характерні інтонаційні звороти, штрихи, звуко-зображальні прийоми, агогічні відхилення;

– здатність моделювати характер і тембр звукової палітри, з урахуванням стилістичних особливостей твору, що вивчається;

– уміння проникати в експресивно-смісловий підтекст інтонацій, знаходити різноманітні образні звукові еквіваленти, нові виразні відтінки звуку;

– здатність до творчого пошуку: створення художньо-образних аналогів музики у інших видах мистецтва (літератури, живопису, скульптури, театру), знаходження можливих асоціацій та образних паралелей між ними;

– уміння студента використовувати особистісно значущі асоціації, пов’язані з власним життєвим та музичним досвідом, з явищами природи та навколишньою дійсністю;

– здатність до коригування власної діяльності та вибору найбільш довершеного варіанта інтерпретації твору.

Оскільки майстерність виконавських дій тісно пов’язана з точністю і ясністю відображення їх у свідомості музиканта, осмислення ігрових рухів допомагає студентам домогтися високих технічних результатів з якнайменшими фізичними й психічними втратами. Організуючи процес самостійного навчання, студенту слід активізувати власну увагу на відчутті самоорганізації „протікання” звуку в часі, засвоєнні метро-ритмічних особливостей, ритмо-пульсації певного твору.

У світлі викладених вище позицій до специфічних особливостей виконавської самостійності майбутнього фахівця-музиканта в навчально-творчому процесі слід зарахувати:

– усвідомлення ним особливостей мови музично-виконавського мистецтва, закономірностей її розгортання та розвитку;

– усвідомлення студентом специфічних способів узагальнення музичної мови (створення загального інтерпретаторського плану фортепіанного твору на основі індивідуально-особистісних відчуттів);

– використання художньої уяви спочатку при формуванні технічних навичок, а потім і спеціально-виконавських;

– здатність до суб'єктивно-творчої інтерпретації музичного твору (у сольному сценічному виступі, під час концерту-лекції для школярів).

За нашим переконанням, рефлексія й усвідомлені самостійні кроки студентів у процесі навчально-творчої діяльності сприяють появі аналогічних навичок й у вирішенні професійних завдань. Формування особистісного досвіду спілкування з творами мистецтва, поступово перетворюється в домінуючу ціннісно-сміслову орієнтацію особистості майбутнього вчителя музики, є засобом його професійного самоствердження й творчого самовираження. Ефективному формуванню виконавської самостійності майбутніх учителів музики сприяє створення атмосфери співтовариства між педагогом і студентом, орієнтація студентів на успіх і духовне зростання в процесі самостійної художньо-творчої діяльності.

### **Література**

- 1. Баренбойм Л. А.** Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с.
- 2. Бочкарев Л. Л.** Психологические механизмы музыкального переживания : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук / Л. Л. Бочкарев. – Киев, 1989. – 40 с.
- 3. Либерман Е. Я.** Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е. Я. Либерман. – М. : Музыка, 1988. – 234 с.
- 4. Мартинсен К. А.** Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К. А. Мартинсен. – М. : Музыка, 1977. – 220 с.
- 5. Каган М.** Музыка в мире искусств / М. Каган. – СПб. : Ut, 1996.
- 6. Коган Г.** О работе музыканта-педагога / Г. Коган // Вопросы музыкальной педагогики. – Вып. 1. – М. : Музыка, 1966. – 120 с.
- 7. Москаленко В. Г.** Творческий аспект музыкальной интерпретации (К проблеме анализа): Исследование / В. Г. Москаленко. – Киев : Госконсерватория, 1994. – 157 с.
- 8. Падалка Г. М.** Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
- 9. Слостенин В.** Педагогіка : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. Слостенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов. – М., 2000. – 423 с.

### **Зайцева А. В. До проблеми формування самостійності майбутніх учителів музики в процесі виконавської діяльності**

У статті розглянуто траєкторію творчого розвитку особистості майбутнього вчителя музики в процесі виконавської діяльності,

акцентовано увагу на формуванні самостійних професійно-творчих дій студентів..

*Ключові слова:* індивідуальний творчий розвиток, виконавська самостійність, професійно-творча діяльність.

**Зайцева А. В. К проблеме формирования самостоятельности будущих учителей музыки в процессе исполнительской деятельности**

В статье рассматривается траектория творческого развития личности будущего учителя музыки в процессе исполнительской деятельности, акцентируется внимание на формировании самостоятельных профессионально-творческих действий студентов.

*Ключевые слова:* индивидуальное творческое развитие, исполнительская самостоятельность, профессионально-творческая деятельность.

**Zaitseva A. V. The problems of personality's creative development of a future music teacher in the process of the performer activity**

In this article considers the trajectory of personality's creative development of a future music teacher in the process of the performer activity, organization of self-directed learning of students.

*Key words:* personality creative development, self-directed, activity individual position.

УДК 37.016:78:374.091] (043.3)

**Інь Юань**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ  
ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОЇ ПАМ'ЯТІ СТУДЕНТІВ-ПІАНІСТІВ**

Питання формування художньо-образної пам'яті є конче важливими у підготовці китайських піаністів, зокрема у сфері музично-педагогічної освіти. Європейська практика фортепіанного виконавства пов'язана із вивченням та виконанням музичних творів по пам'яті. Цей процес є особливо складним і екстремальним для студентів з КНР, котрі здобувають освіту в Україні та інших країнах, оскільки вихованці китайської фортепіанної школи традиційно виконували на сцені музичні твори з нот і гра по пам'яті стала для них вимогою відносно недавно.

Формування художньо-образної пам'яті має важливе значення для китайських студентів-піаністів, котрі здобувають музично-педагогічну освіту. Майбутній учитель музики має демонструвати учнівській аудиторії значну кількість музичного матеріалу у власному

виконанні, пам'ятаючи при цьому особливості відтворення художньо-образного змісту твору та розгортання музичної драматургії, виконавську інтерпретацію та засоби її втілення. Тож важливою і актуальною сьогодні постає проблема розробки методичного забезпечення формування умінь китайських студентів виконувати музичні твори напам'ять.

Мета статті – окреслити педагогічні умови формування художньо-образної пам'яті китайських студентів-піаністів.

Виконання фортепіанного твору по пам'яті – це завжди процес *відтворення* музичного образу та його виконавської інтерпретації. Про це неодноразово наголошували китайські та українські вчені-педагоги у галузі музичної освіти: Чжао Сяошен, Ситу Бицунь, Чжан Цен, Цао Лі, Хе Гон, Г. Падалка, В. Крицький, В. Салій, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін. Тож, пам'ять піаніста має поєднувати художнє мислення з руховим, пов'язаним з використанням виконавських засобів. Означене дає змогу нам визначати художньо-образну пам'ять як професійно необхідну якість піаніста, що забезпечує його здатність до відтворення художніх образів музики на основі поєднання збережених емоційних реакцій музичного сприйняття, художнього досвіду особистості в спілкуванні з мистецтвом та виконавських умінь. Розробка методичного забезпечення формування цього феномену має враховувати всі його змістові характеристики.

Зазначимо, що художньо-образна пам'ять є складним феноменом, що синтезує різновиди пам'яті (сенсорної, емоційної, ейдетичної, словесно-логічної, музичної, образної), які є в основі мистецької діяльності.

Окремі аспекти художньо-образної пам'яті були розглянуті вченими-психологами (Хон Дехоу, С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Костюк, В. Петрушин та ін.), музикознавцями (Б. Асаф'єв, В. Медушевський, Б. Яворський), музикантами-педагогами (А. Артоболевська, Л. Баренбойм, Г. Нейгауз, В. Ражніков, С. Савшинський, Г. Ципін та ін.). Науковці сходяться на думці щодо багаторівневості та складності структури пам'яті, зокрема художньо-образної. На основі аналізу наукової літератури та педагогічного й виконавського досвіду в нашому дослідженні виокремлено такі компоненти художньо-образної пам'яті піаніста:

– *мотиваційно-ціннісний*, що характеризує ціннісну орієнтацію студентів-піаністів, яка лежить в основі осмисленості художньо-образного матеріалу;

– *раціонально-когнітивний*, який визначає обсяг музичних та художніх знань студента, зв'язок емоційного й раціонального в усвідомленні та переживанні образу;

– *емоційно-емпатичний*, що підкреслює важливість емоційних реакцій та суб'єктивних переживань у відтворенні музичного образу. За словами Б. Теплова, „сприйняття музики йде через емоцію, але емоцією

воно не закінчується. У музиці ми через емоцію пізнаємо світ. Музика є емоційне пізнання” [1, с. 51];

– *творчо-практиологічний* пов’язаний з тим, що людині властиве творче сприйняття дійсності, що відображає її ставлення до довкілля на основі набутого досвіду й завжди вимагає створення нових образів. Здатність створювати нові художні образи пов’язана з умінням перетворювати дійсність повсякденного сприйняття.

Виокремлені компоненти художньо-образної пам’яті студента-піаніста становлять нерозривну єдність і розглядаються в сукупності їхніх характеристик.

Для формування означених компонентів художньо-образної пам’яті студента-піаніста в нашому дослідженні розроблено спеціальні **педагогічні умови** – цілеспрямовано створювані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення результату формування художньо-образної пам’яті. Такими педагогічними умовами визначаємо:

- створення художньо-творчого середовища у процесі фортепіанного навчання студентів;
- стимулювання студентів до пізнання сутності художніх образів музики та створення власної виконавської інтерпретації;
- цілеспрямоване формування узагальнених прийомів музично-виконавської діяльності на основі логіки інтерпретаційного процесу;
- забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-виконавської діяльності.

Розглянемо їх детальніше.

*Створення художньо-творчого середовища* – одна із головних умов мистецького навчання загалом і має реалізовуватися в процесі фортепіанної підготовки студентів зокрема. Дотримання цієї умови орієнтує на інтенсифікацію культурологічних, естетичних, творчо-діяльнісних чинників, що сприяють вияву власної системи цінностей студента, ініціюють його духовну суверенність, виявляють індивідуальні якості й відповідно до них відбувається творче опанування музичного матеріалу через призму власного неповторного відчуття. Ця умова реалізується на ґрунті особистісно зорієнтованого підходу й передбачає розвиток особистості студента, розкріпачення власного „Я”, спрямованість навчального процесу на самопізнання, самореалізацію, що забезпечує дію внутрішніх механізмів формування особистісних якостей, зокрема художньо-виконавської пам’яті. Створення художньо-творчого середовища особливо необхідним є для формування мотиваційно-ціннісного компонента художньо-виконавської пам’яті студента-піаніста.

*Стимулювання студентів до пізнання сутності художніх образів музики та створення власної виконавської інтерпретації* орієнтує на активізацію пізнавальної та пошукової діяльності майбутніх



учителів у процесі фортепіанного навчання. Як відомо з наукової літератури, пізнання є „вищою формою відображення об’єктивного світу у свідомості людини” [2, с. 261]. Згідно з когнітивною теорією навчання саме через пізнання формуються особистісні якості людини, до яких належить і пам’ять. „Пізнавальний (когнітивний) досвід у навчанні, – як стверджує О. Рудницька, – є основним, охоплює систему знань і забезпечує формування у свідомості суб’єкта навчально-виховного процесу загальної картини світу, цілісного світосприйняття, допомагає йому знайти раціональні підходи до вибору способів практичної діяльності” [3, с. 19].

Пізнання сутності художніх образів є необхідним для створення їхньої виконавської інтерпретації та відтворення в реальному звучанні. Ця умова спрямовується на поглиблення музичних та художніх знань студентів, забезпечує усвідомлення взаємозв’язку емоційного та раціонального у виконавській інтерпретації музичних образів, що в їхній сукупності має сприяти надійності у свідомому відтворенні музичних творів.

*Цілеспрямоване формування узагальнених прийомів музично-виконавської діяльності на основі логіки інтерпретаційного процесу* орієнтує на впровадження діяльнісного підходу в навчальний процес. Ця умова передбачає формування виконавської техніки піаніста на основі усвідомлення закономірностей художньо-інтерпретаційного процесу, набуття студентом виконавського досвіду, умінь розпізнавання художньо-сміслових елементів музичних творів, визначення їхніх узагальнених та контекстних значень, визначення драматургії розвитку змістовних процесів, а також вибір художньо-доцільних засобів виконавської виразності.

*Забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-виконавської діяльності* є домінантною умовою в процесі формування художньо-образної пам’яті студентів-піаністів. Лише набуття особистісного художньо-практичного досвіду, усвідомлення власних переживань у процесі виконання музичних творів, рефлексивний аналіз виконавської інтерпретації сприяють формуванню художньо-образної пам’яті в комплексі всіх її структурних компонентів.

Отже, окреслені педагогічні умови розглядаємо основою методичного забезпечення процесу формування художньо-образної пам’яті студента-піаніста.

### **Література**

- 1. Теплов Б. М.** Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. – Л., 1947.
- 2. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
- 3. Рудницька О. П.** Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Т. : Навч. кн. „Богдан”, 2005. – 360 с.

**4. Маккіннон Л.** Игра наизусть / Л. Маккіннон. – Л. : Музыка, 1967. – 144 с.

**Інь Юань. Педагогічні умови формування художньо-образної пам'яті студентів-піаністів**

У статті розглянуто педагогічні умови забезпечення розвитку структурних компонентів художньо-образної пам'яті студентів-піаністів. Наголошено на важливості формування художньо-образної пам'яті китайських студентів.

*Ключові слова:* художньо-образна пам'ять, фортепіанне навчання, майбутній учитель музики, педагогічні умови.

**Інь Юань. Педагогические условия формирования художественно-образной памяти студентов-пианистов**

В статье рассматриваются педагогические условия формирования структурных компонентов художественно-образной памяти студентов-пианистов. Акцентируется важность формирования художественно-образной памяти китайских студентов.

*Ключевые слова:* художественно-образная память, фортепианное обучение, будущий учитель музыки, педагогические условия.

**In Yuan. Pedagogical terms of forming of artistically-vivid memory of students-pianists**

The pedagogical terms of forming of structural components of artistically-vivid memory of students-pianists are examined in the article. Importance of forming of artistically-vivid memory of the Chinese students is accented.

*Key words:* artistically-vivid memory, piano educating, future music master, pedagogical terms.

УДК 371.134:78

**К. В. Кабріль**

**ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Основи формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики є однією з актуальних проблем, які постають перед сучасною вищою школою. Ця проблема виникла у зв'язку з методологічною переорієнтацією змісту шкільної освіти на розвиток особистості учня; якісно новими пріоритетами освітніх галузей „Мистецтво” та „Естетична культура”. Метою освітньої галузі початкової освіти „Мистецтво” є розвиток особистісно-ціннісного

ставлення до мистецтва, здатність до сприймання, розуміння і створення художніх образів, художньо-творча самореалізація і духовне самовдосконалення [2, с. 52]. Освітня галузь „Естетична культура” базової й повної середньої освіти покликана долучити учнів до скарбів світового мистецтва, що є основою художньої культури, забезпечити формування світогляду, ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу, емоційної чутливості особистості, її вміння аргументовано оперувати культурологічними й мистецтвознавчими поняттями [1, с. 11]. Отже, від того, яким буде майбутній учитель музики, чи здатний він урахувати вимоги, які ставить суспільство перед школою, залежить рівень компетентності, вихованості й духовної культури учнів.

У сучасних педагогічних дослідженнях широко обговорюється проблема необхідності запровадження компетентнісного підходу в підготовку студентів педагогічних університетів (А. Андрєєва, В. Антипова, І. Єрмаков, І. Зімня, В. Краєвський, О. Пропоров, О. Семенов, О. Смолянїнова, І. Соколова, В. Стрельников, А. Хуторської та ін.). Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, його функції в підготовці майбутніх учителів музики присвячено праці Н. Гуральник, О. Єременко, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, М. Ткач, О. Щолокової та ін.

Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є ставлення до студента як до найвищої соціальної цінності. Реформування освітньої галузі покликане сприяти орієнтації молоді на засвоєння цінностей та керування ними у своєму житті й професійній діяльності. Категорії „цінність”, „ціннісне ставлення” розглядалися у філософії (С. Анісимов, Л. Бева, В. Василенко, В. Тугаринов), психології (В. Асєєв, О. М. Леонтєв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе), соціально-педагогічних дослідженнях (М. Козакина, А. Кир’якова, Н. Розов).

Питання ціннісної компетентності лише порівняно недавно стали предметом спеціального розгляду. В Україні коло досліджень, присвячених проблемі структури та змісту ціннісних компетентностей, досить обмежене (В. Луговий). Наших співвітчизників, як і російських, більше приваблює професійна та комунікативна компетентності (С. Макаренко, О. Полунїна, А. Онкович, С. Козак, С. Демченко, М. Елькін, Н. Завїниченко, В. Ремїзова та ін.), також розкрито суть соціальних компетентностей (В. Басова, С. Лупїнович, В. Цвєтков, С. Бахтєєва, М. Докторович, С. Нікітіна, С. Рачева та ін.).

Аналіз наукової літератури свідчить про детальну розробку окремих елементів професійної підготовки вчителя музики, однак проблема основи формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики не була розглянута, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Отже, **мета** статті полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні ціннісної компетентності майбутніх учителів музики в процесі професійного становлення.

Сучасні вчені (А. Вербицький, В. Сериков, Ю. Сенько, В. Слободчиков) стверджують, що компетентність як екзистенційна властивість людини є продуктом її власної життєтворчої активності, і в цьому контексті змістом модернізації освіти є не абстрактна педагогічна технологія, а особистісний потенціал учителя. Ми підтримуємо концепцію В. Лугового, який наголошує на тому, що компетентність інтерпретують як інтегрально охоплююче й „динамічне поєднання” – знань, розуміння, умінь, здатностей, цінностей, інших особистих якостей. Автор зауважує, що в цьому визначенні компетентностей традиційно найбільш популярними й прийнятними є знання й уміння, натомість менш помітними – цінності, хоча ці та інші компетентності за визначенням є рядоположними, тобто рівноважливими. Отож, в умовах певної теоретичної й практичної зневаги до цінностей потрібно доводити їх не меншу значущість, ніж знань та вмінь.

На думку багатьох сучасних учених і практиків, цінності визначають суть освіти, зокрема й у вихованні людини. Саме цінності й формування ціннісного ставлення до світу й своєї особи в ньому є основою змісту і спрямованістю виховання в роботах В. Караковського, Н. Никандрова, Л. Новикової, З. Равкіна, Н. Щуркової та інших авторів. Проблема цінностей особистості знайшла відображення в працях філософів (О. Дробницького, А. Здравомислова, М. Кагана, Л. Столовича, В. Тугаринова, В. Франкла, Ю. Шарова, Я. Гудечека, А. Камю, Г. Марселя, М. Хайдегера, К. Ясперса та ін.), які дослідили зміст, структуру і типологію цінностей. Зміст поняття „цінність” більшість учених характеризують через виділення характеристик, властивих так чи інакше формам суспільної свідомості: значущість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність.

У філософській науці існують різні думки з питання про природу цінностей та їх поняття. Але в одному філософи єдині: які цінності, таке і суспільство, й особистість. Не випадково проблема цінностей постає на перше місце в перехідні періоди суспільного розвитку. Цей компонент входить до структури компетентності вчителя, оскільки кінцевим результатом засвоєння знань, умінь і розвитку здібностей майбутнього учителя стає його ціннісне ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. У цьому плані актуальною є така думка М. Кагана: „Якщо освіта є передачею знань, а навчіння – передачею вмінь, то виховання – це прилучення до цінностей” [3, с. 295].

На жаль, увага до цінностей серед педагогічного загалу, урахування їх нарівні із знаннями й уміннями залишаються незначними. Незаслужено відсунуті на задній план (порівняно із знаннями) цінності слід урівняти в правах з іншими видами інформації (насамперед із знаннями), що опановують в освіті. Знання – продукт абстрактного мислення, що абстрагує істинне від суб'єктивного, а цінності – від емоційно-почуттєвого переживання, що виражає ставлення суб'єкта до об'єкта, співвідносячи до своїх потреб та враховуючи ймовірність

їхнього задоволення, опановуючи цей об'єкт. Отже, набуті реалізаційні здатності, спроможності людини – її компетентності містять у якості свого органічного невід'ємного компонента ціннісні компетентності, що відіграють не менш важливу роль у житті людини, ніж знання, уміння [4].

На основі вивченого матеріалу можемо дати визначення: ціннісна компетентність означає коло питань, у яких людина добре поінформована, володіє знаннями й цінностями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, здатність бачити й розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, уміти вибирати цільові й смислові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення.

Оскільки урок музики як урок мистецтва вирізняється творчою організацією діяльності й спрямований на вияв особистої ініціативи та ставлення учнів до музики, то діяльність майбутнього вчителя музики становить досвід музично-творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва. Формуючи активну самостійно-творчу позицію й художній смак учня, учитель музики виховує ціннісне ставлення до творів мистецтва, збагачує духовний світ дітей, розвиває здатність до творчої самореалізації, закладає основи музичної та естетичної культури школяра.

Тож, ціннісна компетентність майбутніх учителів музики вимагає виняткової обізнаності в галузі образотворчого мистецтва, здатність особистості вирішувати ціннісні завдання, дозволяє людині встановити зв'язок між знаннями і цінностями, спільно виробляти рішення, брати участь у їхній реалізації, потребує фундаментальних знань з педагогіки та психології, високого рівня загальної й художньо-педагогічної культури, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей.

### **Література**

**1. Державні стандарти базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2003. – № 1 – 2. – С. 2 – 14.** **2. Державні стандарти початкової загальної освіти // Почат. шк. – 2001. – № 8. – С. 28 – 54.** **3. Каган М. С.** Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : ТООК „Петрополис”, 1996. – 416 с. **4. Луговий В. І.** Ціннісні компетентності – невід'ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції / В. І. Луговий. – Вища освіта України. – Дод. 4, Т. I (13). – 2009. – Темат. вип. „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – С. 393 – 401.

### **Кабриль К. В. Основи формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики**

У статті розкрито особливості формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики в процесі навчання у вищій школі, що забезпечує готовність до виконання основних

професійних функцій. Розглянуто сучасні підходи до визначення поняття „компетентність” у психолого-педагогічних дослідженнях останніх років.

*Ключові слова:* компетентність, цінності, ціннісна компетентність майбутнього вчителя музики.

**Кабриль К. В. Основы формирования ценностной компетентности будущих учителей музыки**

В статье раскрываются особенности формирования ценностной компетентности будущих учителей музыки в процессе обучения в высшей школе, которая обеспечивает готовность к выполнению основных профессиональных функций. Рассмотрены современные подходы к определению понятия „компетентность” в психолого-педагогических исследованиях последних лет.

*Ключевые слова:* компетентность, ценности, ценностная компетентность будущего учителя музыки.

**Kabril K. V. Bases of forming of the valued competence of future music teachers**

The author of the article considers the problem of forming of the valued competence of future music masters open up in the process of studies at higher school which provides readiness to implementation of basic professional functions. The article deals with modern approaches to the definition of the notion „competence” in the modern psychology-pedagogical investigations.

*Key words:* competence, values, value competence of future teachers of music.

УДК 378.016:78.087.68(043)

**І. Г. Коваленко**

**СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА  
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Нова парадигма освіти вимагає істотної модернізації її відповідно до стандартів європейської вищої освіти й науки згідно з умовами Болонського процесу. Сутність сучасної підготовки майбутнього вчителя музики полягає в комплексному підході до вирішення завдань мистецької освіти в нових соціально-економічних умовах. Реалізація педагогічного аспекту цього підходу пов'язана з обґрунтуванням цілісної системи загальнонаукових, спеціальних знань, методик і встановленням взаємозв'язку людини як суб'єкта діяльності.

Проблема фахової підготовки майбутніх учителів музики передбачає вибір та обґрунтування науково-методологічних підходів, які об'єднують принципи, способи організації й побудови теоретичної та практичної діяльності й базуються на міждисциплінарних, організаційно-педагогічних, соціальних, соціокультурних та інших аспектах мистецької освіти. Створення цілісної наукової системи, визначення категоріально-понятійного апарату передбачає вибір теоретико-методологічних стратегій дослідження означеного феномену.

Одним з перспективних напрямів у розв'язанні окреслених завдань є використання комплексної системи як методологічної основи фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Ми спираємося на загальнофілософські, загальнонаукові принципи, що систематизує, логічно вибудовує в певній системі теоретичний матеріал та забезпечує збагачення уявлення щодо означеної проблеми.

Метою статті є обґрунтування системного підходу як методологічної основи фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Методологія є наукою про наукові принципи та методи пізнання. Вона конкретизується стосовно різних сфер практичної та теоретичної діяльності, що постає як загальна система принципів чи підходів до пізнання й дає змогу визначити, як здійснювати наукові дослідження. Методологія же педагогіки, за визначенням В. Шубинського, – „це певна система норм, принципів теоретичної і практичної діяльності та знань про неї” [1, с. 35].

Одним з основних науково-методологічних підходів є системний підхід. Система – це сукупність елементів, взаємопов'язаних між собою таким чином, що виникає певна цілісність та єдність. Системний підхід у спеціальній методології науки – це розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як системи [2, с. 376]. У нашому дослідженні цей підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину.

Науково-теоретичною базою системного підходу є праці Б. Ананьєва, В. Афанасьєва, О. Бодальова, В. Безпалько, І. Блауберга, Т. Ільїної, Н. Кузьміної, В. Садовського, Є. Юдіна, В. Якуніна та ін. Важливим положенням системно-комплексного підходу є те, що в цьому контексті взаємозв'язки, компоненти системи досліджень зумовлюють цілісність та єдність. Спроба поділити систему будь-якого дослідження призведе до часткової або повної втрати логічності. Будь-яка зміна властивостей одного з елементів спричинює зміну інших компонентів, а можливо, й усієї системи. Як стверджує Н. Гузій, „поява нових зв'язків між елементами призводить до виникнення інтегративних властивостей, що не можуть зводитися до властивостей окремих компонентів, тому важливою характеристикою будь-якої системи слід уважати виділення особливих системоутворювальних зв'язків” [3, с. 47]. Значні можливості

системного підходу і, відповідно, системного аналізу полягають у вивченні явищ у їхній цілісності, неподільності й комплексності.

Системний підхід сприяє інтеграції різнорівневого знання про механізм прогресивного розвитку людини як індивіда, суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності. Системний підхід орієнтує на єдність вивчення та вдосконалення формування особистості майбутніх фахівців (інтеграція знань щодо різноманітних якостей, властивостей та станів людини та різноманітних систем, у яких особистість здійснює власну життєдіяльність). Загальними характеристиками є спрямованість на вияв багатоаспектності, багатофакторності онтологічних детермінант, що має своєю метою створення цілісного інтегративного підходу до вивчення особистості вчителя.

Поділяючи думку вчених-психологів Л. Анциферової [4], Г. Костюка [5], які розробляли методологію системного підходу до вивчення особистості, доцільно відзначити, що в системному контексті взаємозв'язки між підструктурами особистості належать до паритетного типу (без якогось одного елемента системи неможливе оптимальне функціонування особистості). Складники особистості перебувають у стані постійного розвитку, унаслідок чого різні підструктури та їхні компоненти розвиваються нерівномірно (одні швидше, інтенсивніше, інші повільніше, слабкіше). Взаємозв'язки підструктур ієрархічні за своїм характером, що зумовлюється складною детермінацією особистісного розвитку. За визначенням Г. Костюка [5], який зробив вагомий внесок у теорію розвитку особистості, індивід стає особистістю тоді, коли в нього формується свідомість, самосвідомість, здатність виконувати соціальні функції, а отже, і професійні обов'язки. Інакше кажучи, утворюється система особистісних і професійних якостей.

Зарубіжні дослідження ХХ століття (В. Штерн, У. Джемс та ін.) також ґрунтуються на теорії системного та комплексного підходу до вивчення особистості. Так, учені досліджували об'єктивні ідеї цілісності особистості, де особистість постає як унікальна цілісність, спрямована на реалізацію мети й відкриття нового у світі. Особистість як цілісність не є сумою її компонентів: вона характеризується здатністю активно впливати на своє життя, тобто особистість – це комплекс якостей та властивостей у певній системі.

Усвідомлення цілісності та інтегративності фахової підготовки майбутніх учителів музики доцільно розглядати як специфічну й складноструктуровану систему, що складається з різноманітних компонентів, елементів та їхніх функціональних взаємозв'язків, які вимагають теоретичного моделювання, методичного обґрунтування та практичного втілення в педагогічний процес.

Згідно із системним підходом підготовка майбутнього вчителя є специфічною цілісною складноструктурованою системою, яка утворюється з різноманітних компонентів з їхніми функціональними зв'язками та відносинами, а також системоутворювальними чинниками.



Тому цей процес відповідно до нашого дослідження потребує комплексного розглядання.

Гуманістичні цінності мистецької освіти зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно зорієнтовану, тому необхідною та важливою умовою фахової підготовки майбутніх учителів музики є спрямованість на саморозвиток особистості, самопізнання й професійне самовдосконалення, що яскраво представлено в особистісно зорієнтованому підході.

Гуманізація мистецької освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей, задоволенні різноманітних освітніх потреб і має стати провідним критерієм успішності навчального процесу у ВНЗ, а формування творчої особистості майбутнього вчителя – основою музично-педагогічної освіти. Це означатиме, насамперед, глибоку увагу до неповторності й самоцінності результатів пізнавально-творчої діяльності кожного студента. Звідси випливає й такий висновок: рівність між студентами на практичних заняттях має досягатися не внаслідок однакових знань і вмінь для всіх, а завдяки виявленню унікальності кожного з них, адже незалежно від рівня засвоєння знань і вмінь, випускник вищого педагогічного закладу впливатиме на учнів передусім як неповторна творча особистість.

Особистісно зорієнтований підхід характеризується усвідомленим ставленням педагога до студента як до особистості з метою виявлення його творчих можливостей і ефективного розвитку здібностей. Реалізація цього підходу передбачає низку вимог: урахування психолого-фізіологічних і вікових особливостей студента; визнання права студента бути самим собою, індивідуальністю, яка має свою позицію щодо тих чи інших явищ, ситуацій, проблем; здійснення диференційованого підходу до формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що теоретико-методологічні засади фахової підготовки майбутніх учителів визначають спрямованість навчально-виховного процесу на пошук змісту художньо-педагогічної та музичної діяльності, ставлення до професії, самопізнання й самовдосконалення, розвиток особистості фахівця, його загальної культури. Особистість учителя музики, її індивідуальність проявляється в розвитку естетичного та художньо-педагогічного мислення. Разом з тим, досягнення художньо-педагогічного рівня зумовлено багатьма чинниками: метою і змістом підготовки до майбутньої діяльності, цільовими установками особистості; умовами, за яких відбувається професійне становлення особистості. Завдання викладача – показати студенту шляхи та засоби особистісного розвитку, за допомогою яких можна досягти високого рівня сформованості професійно-особистісних якостей. Визначаючи майбутню діяльність майбутнього вчителя музики як творчу, необхідно

спрямовувати фахівця на самопізнання, самовдосконалення, реалізуючи таким чином особистісно орієнтований підхід до освіти.

Теоретико-методологічний аспект проблеми професійної підготовки майбутніх учителів поєднує систему уявлень, ідей, понять, концепцій щодо підготовки фахівця до майбутньої діяльності, його культури під час його підготовки до художньо-педагогічної діяльності. Тобто це система знань про індивідуальні та особистісні якості майбутнього вчителя, механізм самопізнання й самовдосконалення, шляхи вирішення проблем, що виникають у педагогічній діяльності, професійній підготовці та способи їхнього подолання.

Комплексне, системне поєднання вищезазначеного створює передумови щодо вивчення та глибинного аналізу сутності фахової підготовки майбутнього вчителя музики й ефективного моделювання її формування, що включає інтегральну характеристику потенціалу особистості, засоби розвитку професійно-особистісних якостей, ідеальний образ професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музики, а також аналіз контрольних механізмів та функціонування зворотних зв'язків.

У статті порушено загальні теоретичні питання щодо реалізації системного підходу до фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Розробка теоретико-методологічних засад формування інших наукових підходів щодо професійної підготовки майбутнього вчителя музики має бути предметом подальших наукових досліджень. Використання методологічних підходів у системі наукових знань та обґрунтування їх у системі музично-педагогічної освіти зокрема відображають сучасний рівень науки, а їхнє врахування дає змогу теоретично вивірити шляхи наукових досліджень у системі музично-педагогічної освіти та сприяє підвищенню ефективності підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності.

### **Література**

- 1. Шубинский В. С.** Практическая значимость методологии педагогики / В. С. Шубинский // Сов. педагогика. – 1989. – № 10. – С. 34 – 37.
- 2. Дем'янчук О. Н.** Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів : навч.-метод. посіб. / О. Н. Дем'янчук. – К. : ІЗМН, 1997. – 63 с.
- 3. Гузій Н. В.** Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
- 4. Анциферова Л. И.** К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л. И. Анциферова. – М. : Наука, 1981. – С. 3 – 19.
- 5. Костюк Г. С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

**Коваленко І. Г. Системний підхід як методологічна основа фахової підготовки майбутнього вчителя музики**

Стаття присвячено розкриттю системного підходу в підготовці майбутнього вчителя. Розглянуто деякі питання дослідження проблеми формування професійно-особистісних якостей учителя музики. Розкрито такі поняття, як методологія, теоретико-методологічні підходи та їхній взаємозв'язок у системі музично-педагогічної освіти.

*Ключові слова:* методологія, системний підхід, особистість учителя.

**Коваленко И. Г. Системный подход как методологическая основа профессиональной подготовки будущего учителя музыки**

Статья посвящена раскрытию системного подхода в подготовке будущего учителя. Рассматриваются некоторые вопросы исследования проблемы формирования профессионально-личностных качеств учителя музыки. Раскрываются такие понятия, как методология, теоретико-методологические подходы и их взаимосвязь в системе музыкально-педагогического образования.

*Ключевые слова:* методология, системный подход, личность учителя.

**Kovalenko I. System approach as methodological basis of professional training a future music teacher**

The article describes the system approach realization in future teachers training. The main research some questions of a problem of formation music teachers professionally-personal qualities. Discloses the concept of methodology, theoretical aspects and their relationship to the system music teacher education.

*Key words:* methodology, system approach, teacher's personality.

УДК 78: 371.036

**О. В. Коваль**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ  
ПЕДАГОГІКИ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ**

Сучасна теорія та практика музичної освіти дітей визнає необхідність формування музичних здібностей як одне з найважливіших своїх завдань. Утім, недостатня вивченість їхньої природи, структури, механізмів розвитку та можливостей діагностики, підхід до музичності не як до синкретичного особистісного явища у складній взаємозалежності всіх компонентів, а дослідження лише окремих її складників, таких як музично-слухові здібності, музично-естетичні

здібності та здібності до музичної діяльності, створює в числі інших суттєву проблему невирішеності теоретико-методичного забезпечення вчителів музики загальноосвітніх шкіл.

Педагогам-практикам важливо знати не лише, що робити (наприклад, формувати музичність як комплекс здібностей), а й як це робити (бути методично озброєними та досконало володіти технологією навчання).

Відтак особливої актуальності набуває на сьогодні питання вивчення цього складного феномену, як цілісного явища, з метою створення ефективних методик цілісного формування музичних здібностей школярів.

Питання формування та розвитку музичності так чи інакше торкалися Б. Ананьєв, Т. Артем'єва, Д. Беляєв, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Е. Голубєва, Д. Дубровський, О. Кенеман, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Б. Ломов, О. Мелік-Пашаєв, В. М'ясищев, С. Науменко, В. Петрушин, С. Рубінштейн, С. Савшинський, Б. Теплов та ін. Аналіз їхніх досліджень свідчить про існування двох основних поглядів на природу музичності: музичність як вроджена здібність, що не підлягає формуванню; і музичність як властивість, що формується на основі вроджених задатків [1, с. 191]. Учені не одностайні й у питаннях структури музичних здібностей. З цих причин на сьогодні не існує єдиної думки – що таке музичність і як слід її формувати в учнів.

Виходячи з викладеного, завданням нашої статті є висвітлення актуальних питань педагогіки музичних здібностей та розкриття основних шляхів їхнього вирішення.

Важливими з педагогічного погляду є висновки Б. Теплової щодо необхідності якісного, а не кількісного підходу до структури музичності, можливості нерівномірного розвитку її компонентів та компенсації одних здібностей іншими [2, с. 21 – 22]. Такий підхід до проблеми дозволяє зробити висновок про можливість формування комплексу музичних здібностей в усіх без винятку дітей, не залежно від того як розвинені окремі структурні компоненти музичності.

Наявна концептуальна база педагогіки музичних здібностей уже сьогодні дає можливість окреслити основні контури ефективних методик цілісного формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності. Вона включає провідні ідеї основних концепцій музичної освіти, серед яких виділяються ідеї розвитку музичних здібностей шляхом залучення дітей до такої музичної діяльності, яка вимагає вияву цих здібностей; осягнення емоційного змісту музики через художнє спілкування; опори на національний фольклор та його використання в усіх видах музичної діяльності; розвитку природної музичності на основі власної музичної творчості дітей; розвитку дитячої художньо-творчої уяви, внутрішньої свободи, зацікавленості музикою; створення невимушеної, творчої атмосфери в класі як важливої умови формування музичних здібностей; поєднання в

єдиний комплекс основних видів музичної діяльності, що забезпечує повноцінне формування музичних здібностей; активізації моторики, емоційності дітей, вивільнення фантазії, творчої енергії через організацію різноманітної художньо-змістовної та емоційно наповненої діяльності на уроці.

Разом з тим, ці положення ще не лягли в основу комплексних методик, розробка яких дозволила б учителю застосовувати їх у практичній діяльності.

Існують, проте, й інші проблеми, які суттєво впливають на ефективність формування музичності в учнів. Це, у першу чергу, необхідність розуміння особливостей процесу формування музичних здібностей, виходячи з того, що він включає два основні аспекти: психологічний і педагогічний. Перший ґрунтується на сприйманні, осмисленні, розумінні музичної інформації та її узагальненні на основі життєвого досвіду й художнього мислення дітей. Другий аспект виходить з природної потреби дитини в емоційному збагаченні, бажання поповнити музичний досвід, інтересу до музичної діяльності; з можливості впливати на розвиток музичних здібностей педагогічними методами.

Значної актуальності набуває проблема діагностики музичності й на початковому етапі формування, і впродовж усього навчання в школі. Складність полягає і в об'єктивних, і суб'єктивних причинах. По-перше, це важко зробити в умовах класу. По-друге, компенсаторні можливості здібностей створюють неточну картину сформованості, за якою важко розробити стратегію педагогічної роботи. По-третє, учителі поки що не мають у руках і ефективних методик, які можна було б застосовувати в загальноосвітній школі на обмежених часом шкільних уроках.

Своїї актуалізації в питаннях формування музичності набуває й проблема застосування індивідуальних та колективних форм роботи на уроці. Відповідь на це частково дає С. Науменко, яка пропонує активно використовувати індивідуальний, типологічний та диференційовано-типологічний підходи [3, с. 22 – 23]. В умовах класу це дозволяє дієво керувати процесом формування здібностей.

Педагоги довели, що окремо взятий індивід, належачи до якогось типу, може бути наділений рисами й іншого типу музичності. Це, з одного боку, створює картину певної невизначеності, а з іншого – надає музичним типам характеру синкретичності. Відповідно до цього, загальні риси кількох музичних типів заслуговують особливої уваги педагога, оскільки саме вони є інтегруючою ланкою в роботі з класом, представленим великою варіантністю музичних типів. Визначення загальнотипологічних рис надає вчителю можливість правильно поєднувати колективну та індивідуальну роботу, використовуючи диференційований підхід до учнів з різними типами музичності.

Складною проблемою є й матеріально-технічна база більшості шкіл, яка не дозволяє вчителям повноцінно проводити уроки музики.

Адже важко говорити про ефективність формування хоча б про таких здібностей, як оцінне ставлення, слухова спостережливість, здібність до диференціації музичної мови, слухаючи музику на морально й фізично застарілій апаратурі.

Отже, сучасний стан вивчення музичних здібностей можна охарактеризувати як етап пошуку таких шляхів і методів, які б давали змогу розкривати й розвивати здібності кожної дитини. Перед теоретиками й практиками постають завдання розкрити феномен музичності й створити ефективні методики її формування. Предметом подальших наукових пошуків можуть стати питання впливу цілісного формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності на загальний музичний розвиток учнів; закономірності та принципи формування музичних здібностей тощо.

### **Література**

**1. Науменко С. І.** До проблеми музичних здібностей / С. І. Науменко // Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури : тези респ. наук.-практ. конф. (7 – 9 квіт. 1992 р.) / редкол. : О. П. Щолокова (відп. ред.) та ін. – К. : КДПІ, 1992. – С. 191 – 192. **2. Теплов Б. М.** Психология музыкальных способностей // Теплов Б. М. Избр. тр. : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42 – 222. **3. Науменко С. І.** Психология музичності та її формування у молодших школярів : навч. посіб. / С. І. Науменко. – К. : КДПІ, 1993. – 160 с.

#### **Коваль О. В. Актуальні питання педагогіки музичних здібностей**

У статті розглянуто актуальні питання формування музичних здібностей в умовах середньої загальноосвітньої школи. Визначено основні напрямки сучасних досліджень та можливість практичного застосування їх результатів при створенні методик розвитку музичності. Обґрунтовано ідею щодо можливості цілісного формування всього комплексу музичних здібностей на уроках музики та застосування в умовах класно-урочної системи типологічного та диференційовано-типологічного підходів.

*Ключові слова:* задатки, музично-слухові здібності, музично-естетичні здібності, здібності до музичної діяльності, музичність, цілісне формування.

#### **Коваль Е. В. Актуальные вопросы педагогики музыкальных способностей**

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования музыкальных способностей в условиях средней общеобразовательной школы. Определяются основные направления современных

исследований и возможность практического применения их результатов при создании методик развития музыкальности. Обосновывается идея возможности целостного формирования всего комплекса музыкальных способностей на уроках музыки и применение в условиях классно-урочной системы типологического и дифференцированно-типологического подходов.

*Ключевые слова:* задатки, музыкально-слуховые способности, музыкально-эстетические способности, способности к музыкальной деятельности, музыкальность, целостное формирование.

**Koval O. V. Current issues of musical abilities in pedagogy**

The article deals with topical questions about musical abilities in secondary school. The main directions of current research and possible practical application of their results in creating methods for developing musicality are identified. The idea of the possibility of forming the whole range of musical abilities at music lessons and application in classroom system of typological and differentially-typological approaches is substantiated.

*Key words:* inclinations, musical-auditory abilities, musical-aesthetical abilities, the capacity for musical activities, musicality, complete formation.

УДК 371.134:7.0715

**Л. В. Костенко, Л. Ю. Шумська**

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ  
У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ В  
УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ КМС**

В умовах кардинальної перебудови системи освіти й переходу від освіти, заснованої на передачі знань, умінь і навичок, до особистісно орієнтованої, гуманістичної освіти, метою якої є визнання індивідуальності й розвиток інтелектуального, емоційного, духовно-етичного потенціалу особистості, самостійна робота тих, хто навчається, стає однією з найважливіших проблем організації навчання.

Аналіз навчального процесу в закладах вищої освіти показує, що одним з його недоліків є недосконалість організації самостійної навчальної діяльності студентів, недостатній рівень володіння ними навичками самостійної навчальної роботи на різних етапах навчання, що вимагає поліпшення організації й контролю цієї найважливішої частини навчального процесу. Ще не повністю вирішені питання ефективного навчання студентів раціональної методики самостійної роботи. Інформаційний характер викладу навчального матеріалу на багатьох заняттях не спонукає студентів до творчої, пошукової самостійної

роботи, не сприяє формуванню в них навичок спеціальної й організаторської діяльності.

Отже, актуальність цієї проблеми визначається протиріччям між необхідністю широкого вживання в навчальному процесі в умовах упровадження КМС самостійної діяльності студентів і відсутністю технології її організації, що впливає на ефективність процесу професійного саморозвитку студентів. Виявлені недоліки в організації навчання зумовлюють проблему, що полягає у визначенні умов формування самостійної навчальної діяльності студентів.

До необхідності виховання самостійності неодноразово зверталися провідні дослідники сучасності. Існують різні підходи до вирішення цієї проблеми. З погляду музичної педагогіки досягненню самостійності сприяє: систематична музично-виконавська діяльність (Т. Лізньова); активне виконання професійних функцій (Л. Булатова); оцінна діяльність у процесі музикування (Л. Баренбойм); моделювання навчально-практичної діяльності (Т. Тимошенко); активізація образного мислення шляхом удосконалення музично-слухових уявлень (Г. Ожевніков) та ін.

Відповідно до іншого погляду наявність самостійності ототожнюється з уже виробленою, сформованою якістю особистості. Педагоги-музиканти сприймають визначену якість через: принцип еволюції від простого до складного (Г. Нейгауз); моделювання дидактичного репертуарного блоку (С. Чапаєва); створення й використання музично-творчих завдань (З. Квасниця); уміння а) постановки переконливої інтерпретаторської гіпотези (Г. Пипін); б) поетапного створювання інтерпретації (І. Немикіна). Така багатогранність і неоднопорядковість визначень вироблення самостійності студентів зумовлена різнобічністю функцій майбутньої професійної діяльності вчителя музики та широким профілем його музично-виконавської підготовки [1].

Отже, головною метою написання статті є виявлення комплексу специфічних самостійних дій студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та умов, що забезпечать високий рівень розвитку їхньої творчої самостійності при здійсненні хормейстерської діяльності.

Самостійну роботу в навчальному процесі можна розглядати і як засіб організації та управління самостійною діяльністю студентів, і як специфічну форму навчального пізнання. При такому підході до самостійної роботи враховані інтереси обох суб'єктів навчального процесу: для викладача самостійна робота – це знаряддя педагогічного керівництва самостійною пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, а для студентів – це вид пізнавальної діяльності, пов'язаний з самостійним вирішенням навчального завдання.

Ми погоджуємося з П. Підкасистим у визначенні суті самостійної навчальної діяльності, яка полягає зовсім не в тому, що той,



хто навчається, працює без сторонньої допомоги. Головна ознака самостійної діяльності як дидактичної категорії виявляється в тому, що мета діяльності учня несе в собі одночасно й функцію управління цією діяльністю. Предметний зміст кожної навчальної дії усвідомлюється тим, хто навчається і стає безпосередньою метою цієї дії [2]. Тому, якщо ми ставимо за мету підвищення самостійності студента й зменшення керівних дій з боку викладача, то йдеться про формування вмінь учитися в тих, хто навчається, тобто про процесуальний аспект самостійної навчальної діяльності.

Проблема вироблення самостійності в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін не буде вирішена без визначення комплексу специфічних самостійних дій, які повинні забезпечити втілення високого рівня музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики повною мірою. Відповідно до навчальних планів підготовки майбутніх учителів музики диригентсько-хорова підготовка передбачає вивчення таких дисциплін, як: „Хорове диригування”, „Хоровий клас та практикум роботи з хором”, „Хорознавство та хорове аранжування”, „Методика роботи з хором”. У навчальних програмах з перелічених вище дисциплін, що створені на підставі освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього вчителя музики, визначений перелік певних знань та вмінь, необхідних у подальшій професійній діяльності фахівців.

У зв'язку зі специфікою діяльності майбутнього вчителя музики, у якій переважає вокально-хорова робота, та необхідністю підвищення рівня професійної підготовки, провідними напрямками самостійної роботи студентів, у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, слід уважати:

- закріплення метричних схем та різних диригентських вправ, які сприяють правильній постановці диригентського апарату, допомагають виправленню недоліків мануальної техніки;
- робота з методичною літературою, спрямованою на вивчення теоретичних питань з основ техніки диригування, диригентсько-хорової й вокальної термінології;
- порівняння різних інтерпретацій (у запису) розученого твору або подібного за жанрово-стильовими ознаками;
- аналіз образної сфери твору, засобів музичної та диригентської виразності;
- застосування методу цілісного аналізу партитур з метою вербального оформлення характерних особливостей хорових творів;
- використання отриманих аналітичних даних для підготовки до практикуму роботи з хором;
- відбір прийомів диригентської техніки, необхідних для використання на початковому етапі спілкування з хоровим колективом;
- засвоєння методів самостійного опрацювання хорових творів: гра партитури, спів окремих хорових партій, спів акордів по вертикалі;

– робота над виробленням навичок самостійного використання трьохелементного прийому розучування твору дитячого шкільного репертуару;

– створення власного фонду дитячого шкільного репертуару для здійснення хормейстерської діяльності в загальноосвітній школі;

– здатність виконувати індивідуальні науково-дослідні завдання – розгорнутий реферат на хоровий твір або на тему, що стосується висвітлення питань з історії та теорії хорового мистецтва, методики дитячого хорового навчання та виховання [3].

Ми вважаємо, що означений вище комплекс специфічних самостійних дій студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є однією з умов, що забезпечує високий рівень диригентсько-хорової підготовки студентів до подальшої хормейстерської діяльності в загальноосвітній школі.

Спираючись на сучасний досвід педагогічної та психологічної наукової думки, беручи до уваги багатогранну специфіку диригентсько-хорової підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, ми визначаємо, що однією з основних умов розвитку самостійності студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є вирішення проблеми індивідуалізації, тобто такого підходу до організації самостійної навчальної роботи студентів, яка здійснюється з урахуванням його індивідуальних особливостей, здібностей, нахилів та доуніверситетської диригентсько-хорової бази знань.

Шляхи індивідуалізації особистості майбутнього вчителя музики та розвитку його здібностей у ході диригентсько-хорової підготовки визначаються таким чином:

1) знаходження студентом спільно з викладачем придатного саме для цього студента способу навчання в опорі на його власний індивідуальний досвід;

2) індивідуально спрямоване проникнення в сутність предметів у процесі сходження від абстрактного до конкретного при вивченні та вирішенні студентом творчих завдань;

3) прискорення розвитку індивідуальних здібностей студента за умови використання прийому „забігання вперед розвитку”.

Тобто основою механізму індивідуалізації може бути модель, яка має у своєму складі три взаємопов’язані етапи:

1) діагностичний етап – визначення рівня музично-творчої індивідуальності студента-початківця;

2) організаційний етап – розробка форм і методів індивідуалізації диригентсько-хорової підготовки;

3) управлінський етап – створення зовнішніх та внутрішніх умов, які регулюють процес індивідуалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Утілення такого цілеспрямованого індивідуалізованого підходу в навчанні майбутніх учителів музики є одним із засобів розвитку їхньої

творчої самостійності при здійсненні хормейстерської діяльності, та має вплив на весь процес підготовки студентів до професійної діяльності.

Цікавим, на нашу думку, є втілення індивідуалізації навчально-освітнього процесу при специфічній умові функціонування її на модульній основі, що здійснюється через зміст навчання, темп засвоєння навчального матеріалу, шляхи (методи, способи, технологія) підвищення фахової кваліфікації, контроль і самоконтроль.

Навчальна програма з дисципліни „Хорове диригування” побудована таким чином, що обсяг програм курсу розподілений на 24 змістових модулі (ЗМ), при цьому на самостійну роботу передбачено 155 годин. Провідний лекційний курс „Хорознавство та хорове аранжування” відповідно має шість ЗМ та 36 годин самостійної роботи. Ширші можливості закладені в реалізації самостійної роботи студентів у навчальній програмі дисципліни „Хоровий клас і практикум роботи з хором” – 27 ЗМ та відповідно 238 годин самостійної роботи [3].

Очевидно, що в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу резерв позааудиторного часу, відведеного на самостійну роботу в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, передбачає необхідність дотримання принципу індивідуалізації навчання, практичне втілення якого потребує від викладача високої педагогічної майстерності в гнучкому застосуванні кількох технологій:

- індивідуального підходу (сприяє саморозкриттю індивідуально-творчих можливостей та розвитку творчої самостійності кожного студента);

- особистісно-диференційованого підходу (ураховує своєрідні здібності кожного майбутнього фахівця та якість його доуніверситетської підготовки);

- підходу, що визначається індивідуальним стилем діяльності (допомагає скорішому адаптуванню студента в умовах навчального процесу, використовуючи власні індивідуально-типологічні особливості).

Однією з головних умов вироблення професійної самостійності майбутнього вчителя музики – хормейстера є, за нашим переконанням, формування „індивідуально-естетичного еталона” в галузі хорового мистецтва. Це дозволяє студенту в подальшому самостійно оновлювати та корегувати свої знання, творчо підходити до вирішення професійних завдань та постійно вдосконалювати свою фахову підготовку. У процесі формування „індивідуально-естетичного еталона” при вивченні диригентсько-хорових дисциплін можна виділити два відмінні один від одного концептуальні підходи:

- 1) спрямування діяльності студента на модель процесу – зразок оптимальної організації функціонування системи, яка має орієнтацію на досягнення мети навчання;

2) спрямування діяльності студента на модель результату – ідеальний продукт, який буде одержаний на виході системи як підсумок її функціонування.

Створення на індивідуальному рівні еталонних моделей професійної поведінки є основою підготовки майбутніх учителів музики до здійснення самостійної практично-професійної діяльності.

Ми вважаємо, що „індивідуально-естетичний еталон” майбутнього вчителя музики – це самостійно сформоване студентом уявлення про ідеальний варіант виконавської інтерпретації музичного твору та рівень виконавської культури хорового колективу, який має озвучити, реально втілити вокальну фактуру, що відповідає певному композиторському задуму.

Виходячи із викладеного вище, педагогічне керівництво процесом вироблення „індивідуально-естетичного еталона” передбачає наявність таких основних напрямків:

1) накопичення музично-виконавського досвіду:

– ескізне проходження студентом творів, що належать до різних стилів та жанрів хорової музики;

– ознайомлення з кращими (еталонними) зразками музично-виконавських інтерпретацій;

– установка на обов'язкове досягнення студентом необхідного рівня музично-виконавської підготовки;

2) урахування індивідуальності:

– підбір викладачем індивідуального темпу засвоєння музичного матеріалу;

– урахування індивідуальних схильностей студентів до певних стилів, жанрів, характеру музики при виборі навчального репертуару;

– орієнтація на доступність музичного матеріалу інтерпретаційним можливостям студентів та „забігання” вперед розвитку, ураховуючи доуніверситетський досвід кожного студента;

3) розвиток самостійності:

– формування в майбутнього фахівця стійких музично-слухових та аналітико-естетичних уявлень, що сприяють виробленню „індивідуально-естетичного еталона”;

– корегування студентом „індивідуально-естетичного еталона” залежно від його власного професійного росту;

– знаходження майбутнім учителем музики професійних дій з метою наближення до „індивідуально-естетичного еталона” з урахуванням нових вимог та нових умов.

Формування „індивідуально-естетичного еталона” в майбутніх учителів музики ґрунтується на трирівневій основі:

1) усвідомлено-репродуктивний рівень:

– накопичення студентом знань з диригентсько-хорових, музично-теоретичних та вокальних дисциплін;

– спроба студента розібратись у всьому багатстві музично-виконавського досвіду за допомогою викладачів;

2) імпровізаційно-пошуковий рівень:

– вибір певної інтерпретації хорового твору;

– визначення власного темпу формування „індивідуально-естетичного еталона” залежно від доуніверситетської підготовки, природних здібностей та індивідуальних особливостей студента в надбанні професіоналізму;

3) творчий рівень:

– відпрацювання студентом власної оригінальної інтерпретації цього музичного твору, що вивчається в опорі на сформований „індивідуально-естетичний еталон”.

Отже, в умовах кредитно-модульної системи організації навчальної діяльності майбутніх вчителів музики актуалізується проблема виховання професійної самостійності студентів. Вироблення самостійності студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін необхідно здійснювати за певними напрямками, що передбачають виконання комплексу специфічних самостійних дій. Разом і тим, необхідним аспектом вироблення самостійності студентів при вивченні дисциплін диригентсько-хорового циклу є створення низки умов, серед яких провідне місце посідають індивідуалізація особистості майбутнього вчителя музики та формування в нього „індивідуально-естетичного еталона” в галузі хорового мистецтва. Упровадження такого цілеспрямованого підходу в організації самостійної навчальної роботи студентів у системі диригентсько-хорової підготовки є одним із засобів розвитку творчої самостійності майбутніх учителів музики та чинником, що зумовлює позитивний кінцевий результат – готовність до хормейстерської діяльності в загальноосвітній школі.

### **Література**

**1. Костенко Л. В.** Педагогічні умови організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. „Теорія та історія педагогіки” / Л. В. Костенко. – К., 1998. – 16 с. **2. Пидкасистый П. И.** Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 340 с. **3. Шумська Л. Ю.** Хорове диригування: навчальний посібник / Л. Ю. Шумська. – Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2011. – 176 с.

**Костенко Л. В., Шумська Л. Ю. До проблеми формування самостійності студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки в умовах упровадження КМС**

У статті акцентовано увагу на проблему формування самостійності студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Визначено умови розвитку творчої самостійності майбутніх учителів музики, доведено необхідність дотримання принципу індивідуалізації навчання та формування „індивідуально-естетичного еталона” при вивченні диригентсько-хорових дисциплін.

*Ключові слова:* самостійна робота, індивідуалізація навчання, індивідуально-естетичний еталон.

**Костенко Л. В., Шумская Л. Ю. К проблеме формирования самостоятельности студентов в процессе дирижерско-хоровой подготовки в условиях внедрения КМС**

В статье акцентировано внимание на проблему формирования самостоятельности студентов в процессе дирижерско-хоровой подготовки. Определены условия развития творческой самостоятельности будущих учителей музыки, доказана необходимость соблюдения принципа индивидуализации обучения и формирования „индивидуально-эстетического эталона” при изучении дирижерско-хоровых дисциплин.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, индивидуализация обучения, индивидуально-эстетический эталон.

**Kostenko L. V., Shumska L. Y. To the problem of forming the independence of students in process of conducting and choral training on the conditions of credit module system introduction**

In the article the attention is accentuated on the problem of forming the independence of students in process of conducting and choral training. The terms of development of creative independence of future music teachers are defined, the necessity of observance of the principle of individualization in teaching and forming of „personal esthetic model” at the training of conducting and choral disciplines is proved.

*Key words:* independent work, individualizations of studies, individually aesthetical standard.

УДК 378.37.036:7:371.1.34

**Л. О. Куненко**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕВРИСТИЧНОГО  
НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Соціально-історичні перетворення в нашій державі, головними з яких є відновлення й модернізація національної освіти та культури, а також потреба сучасного суспільства у формуванні різнобічно розвиненої, творчо активної особистості, підняли культурологічну

спрямованість вишівської й шкільної освіти на більш високий щабель у всіх її освітніх галузях [3, с. 2].

Нове тисячоліття ознаменувалося глобалізацією культурно-освітніх процесів, потужним зростанням інформаційних повідомлень різного напрямку й у межах закладів освіти, і засобів масової інформації. У цьому контексті актуальності набуває осмислення шкільною й студентською молоддю великого інформаційного навантаження, що вимагає пошуку шляхів систематизації та впорядкування різноаспектних повідомлень за рахунок структурування знань на засадах тематичної міждисциплінарної інтеграції, забезпечуючи учнів і студентів якісними, синтезованими, довгостроковими знаннями. Але накопичення знань певного напрямку, зокрема музикознавчих, – це лише одна з сторін підготовки майбутнього вчителя музики до їхньої практичної реалізації в умовах загальноосвітніх шкіл, яка повністю не забезпечує виконання кваліфікаційних вимог щодо сучасного рівня учителя III-го тисячоліття. Необхідні інтерактивні методи, здатні захопити дітей та шкільну молодь цікавим змістом, новими нестандартними технологіями музичного навчання.

Цей напрям, пов'язаний з останніми директивними освітніми документами, модернізацією системи освіти й новою освітньою парадигмою передбачає: формування різнобічно розвинених, творчо активних учителів і викладачів високої педагогічної кваліфікації, здатних постійно розвивати свої й учнів креативні здібності, спонукати їх до співтворчості, духовного інтелектуального збагачення, підвищуючи тим самим свій творчий потенціал і професійну майстерність [Там само].

Тому метою статі є висвітлення нових (або оновлених) технологій евристичної спрямованості музичного навчання школярів, для забезпечення інноваційної підготовки майбутніх учителів музики, яка ґрунтується на принципах *евристики* – науки або методологічної дисципліни, предметом якої є відшукування, відкриття, створення нового. На думку А. Хуторського, евристичний метод передбачає народження або оновлення певних знань замість їхньої безпосередньої „передачі” учням [5].

Цей метод, відомий ще з часів Античності, був уперше застосований давньогрецьким філософом і педагогом Сократом (469 – 399 рр. до н. е.) і протягом історичного розвитку педагогічної науки знаходив своє віддзеркалення в прогресивних теоріях, унаслідок чого отримав назву сократівського або евристичного методу [Там само, с. 536].

У навчальному посібнику „Сучасна дидактика” А. Хуторської акцентує увагу на специфічності й особливості евристичних уроків (інтегрований урок, урок-фантазія, урок евристичної ситуації, урок творчого узагальнення, урок-КВК та ін.) для розвитку творчого потенціалу особистості, оскільки учні активніше залучаються до творчого процесу, самостійно відкривають для себе нове, швидше і

якісніше досягаючи освітньої мети. Навчання приймає мотивований характер, забезпечуючи високий рівень ефективності.

Далі вчений продовжує думку про те, що чуттєве пізнання є підґрунтям для розвитку креативних здібностей індивіда й основною формою активної пізнавальної діяльності людини, зумовленої історичним розвитком суспільства та чуттєво-образним віддзеркаленням усього цього в мозку людини. Усе це постійно підтверджує тезис засновника фізіологічної науки в СРСР, академіка, лауреата Нобелівської премії І. Павлова про те, „що кора великих півкуль, є, перш за все, гігантський аналізатор зовнішнього і внутрішнього середовища” [1, с. 15].

Наукові відкриття в галузі першої та другої сигнальної системи важливі для нашого дослідження тому, що вони, працюючи за одними й тими ж фізіологічними законами, здійснюють генералізуючу дію на роботу будь-якої музично-творчої діяльності та ґрунтуються на взаємодії тих же принципів: принципу детермінізму нервових процесів зовнішніми умовами, принципу аналізу й синтезу, принципу взаємодії процесів збудження й гальмування на основі законів іррадіації.

У своїй роботі „Музична творчість і закономірності вищої нервової діяльності” М. Блінова розглядає творчий процес через фізіологічну призму в поєднанні з науковими знаннями про вищу нервову діяльність, започатковану ще І. Павловим і І. Сеченовим та їхніми послідовниками [2]. Фізіологічний аспект дослідження творчості досить важливий, який не можливо, на думку автора, ігнорувати, оскільки предметом творчості є „та вища функція мозку, яку ми називаємо психічною діяльністю і яка протягом тисячоліть була об’єктом вивчення психології...”. До цього часу творчість як процес уважалася непізнаною, хоча вона не є спонтанною, а, як і інші акти мислення, є „детермінованою”, тобто має певні визначальні причини для такого явища, як творчість.

Наука про мозок людини накопичила вже таку базу дослідних даних, яка дозволяє здійснювати аналіз фізіологічних механізмів, що відбуваються в психіці, здійснюючи творчий процес, можна „розглядати його як одне з проявів вищої нервової діяльності” [Там само, с. 5]. Не можна орієнтуватись на „модні” тенденції у виборі методів творчої роботи й ставитися до них як до стереотипів, не враховуючи специфічні особливості організації індивідуальної нервової системи кожного учня, їхні творчі нахили.

На основі використання в музичній практиці певних методичних підходів (особистісно-евристичного, інкультуративного, інтегративного) можна значно вдосконалити продуктивність музичного навчання та полегшити перехід до евристичного навчання музики.

*Особистісно-евристичний підхід.* Це методологічний підхід, в основі якого лежать прогресивні теорії *евристичного (сократівського) навчання* – назва походить від методу „питань і міркувань” у навчанні,



запропонованого Сократом), смисл якого полягає не у формальній передачі учням знань, а в їх народженні шляхом такого формулювання питань або навіювання учням роздумів і міркувань, у результаті яких вони самі приходили до „відкриття істини” (постановки й вирішення поставленої проблеми на занятті тощо). Ідеї цього методу використовувалися в теоретичних концепціях педагогів і психологів різних історичних епох: Ж.-Ж. Русо, Л. Толстого, В. Андрєєва, А. Брушлинського, П. Каптерева, К. Юнга, А. Хуторського та ін.

На відміну від загальноприйнятого тлумачення поняття *евристики* – науки про творчість, результатом якої є отримання нових продуктів їхньої діяльності, в основі „дидактичної евристики” закладена дидактична теорія, яка передбачає таку особистісну модель конструювання освіти, яка ґрунтується на творчій самореалізації учнівського й учительського складу, „у процесі створення ними освітніх продуктів у певних галузях знань і діяльності”. Унаслідок цього підходу й методу учні отримують значно якісніший кінцевий результат: відбувається підвищення рівня знань, розширення музично-освітнього досвіду, інтенсивний розвиток музичних здібностей, способів діяльності, особистісних якостей. Паралельно з підходом особистісно орієнтованого (евристичного) навчання, який розроблявся в РАО (А. Хуторським) [5], у вітчизняній психолого-педагогічній науці розроблявся принцип особистісно зорієнтованого виховання (І. Бех). У сучасній українській науково-педагогічній літературі особистісно зорієнтоване виховання постає як „нова освітня філософія”, спрямована на реалізацію сутнісної природи людини як суб’єкта буття, у якій природно закладено любов і служіння на благо інших людей.

Для оптимізації управління творчо-виховним процесом необхідно, за висловом Ш. Амонашвілі, „зробити дитину своїм соратником”, щоб вона активно створювала “саму себе”, самовдосконалювалася й самовиражалася.

*Інкультуративний* підхід (від лат. *in* – у цьому випадку використовується як префікс на позначення проникнення в щось і *cultura* – догляд, освіта, розвиток) розуміється як комплекс, пов’язаний з проникненням культури в усі сфери життєдіяльності індивіда й педагогічної культурології (що розглядає процес формування людини культурної *homo cultura* через призму категорій культури та її критеріїв), передбачає розкриття творчих сил та забезпечує культурологічну функцію шкільної освіти, надаючи їй нового рівня знань.

*Інтеграційний* підхід передбачає інтеграцію змісту музичного навчання, спрямовану на об’єднання й упорядкування окремих частин навчального матеріалу з різних гуманітарних дисциплін (музики, природознавства, літератури, образотворчого мистецтва, ритміки тощо), підпорядкованих одній темі. Завдяки впровадженню в навчальний процес цього підходу, навчальний матеріал викладається більш повно й різнобічно, що допомагає сприймати його цілісно, досконало, адекватно,

відкриває простір для розвитку творчої фантазії дитини. Це значно розширює інформаційну насиченість уроку, наповнює його різними видами діяльності й різнобічними способами сприймання, що забезпечує активізацію процесу навчання, мимовільне запам'ятовування навчального матеріалу та стимуляцію й функціонування довгострокової пам'яті, інтерес до теми уроку за рахунок змін видів діяльності, робить працездатність дитини більш тривалою.

За допомогою *інтегративного підходу* діапазон сприймання та засвоєння навчальної теми розширює знання дитини про „образ світу”, що її оточує, природно формує його цілісність та емоційно-художні характеристики об'єктів навколишнього світу, унаслідок чого дитина отримує більш високий рівень різнобічних знань і можливість перенесення їх в інші сфери життєдіяльності. За рахунок інтеграції змісту, створення проблемних і творчо-пошукових ситуацій стимулюється мисленнева діяльність і творче мислення, розвиваються такі психічні процеси, як аналіз, порівняння, узагальнення.

Отже, використовуючи ці підходи до евристичного музичного навчання, можна більше створювати варіативних, нестандартних організаційних форм, що відрізняються свіжістю, новизною й більшою привабливістю для учнів, оскільки класичні структури з традиційним давновідомим сценарієм проведення уроку (перевірка домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, спроби вчителя закріпити новий матеріал, коли дитина вже втомилася й не може дочекатися дзвоника на перерву) не сприймаються з такою зацікавленістю, як нова й часом невідома форма проведення.

У контексті викладених підходів у процесі вдосконалення змісту музичної освіти зазначимо, що музична діяльність в умовах масової школи постає головним генератором творчого розвитку особистості й має величезний навчально-виховний потенціалом з різним напрямком використання (освітньо-виховним, загальнокультурним, музично-розвивальним, профілактично-оздоровчим тощо).

### **Література**

- 1. Ананьев Б. Г.** Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : АПН РСФСР, 1960. – С. 5 – 303.
- 2. Блинова М. П.** Музыкальное творчество и закон о высшей нервной деятельности / М. П. Блинова. – М. : Музыка, 1974. – 143 с.
- 3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті** // Освіта. – 2001. – № 38 – 39. – С. 3 – 4.
- 4. Петрушин В. И.** Психология и педагогика художественного творчества : учеб. пособие для вузов / В. И. Петрушин. – 2-е изд. – М. : Гаудеамус, 2008. – 490 с.
- 5. Хуторской А. В.** Эвристическое обучение // Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.

**Куненко Л. О. Теоретико-методичні засади евристичного навчання в системі сучасної підготовки майбутнього вчителя музики**

У статті розглянуто теоретико-методичні засади евристичного навчання в системі сучасної підготовки майбутнього вчителя музики з позиції евристики й фізіологічної. Пропонуються підходи, що забезпечують ефективність музичного евристичного навчання

*Ключові слова:* евристичне навчання, учитель музики, творчий розвиток особистості.

**Куненко Л. О. Теоретико-методические основы эвристического обучения в системе современной подготовки будущего учителя музыки**

В статье рассматриваются теоретико-методические основы эвристического обучения в системе современной подготовки будущего учителя музыки с позиции эвристики и физиологии. Предлагаются подходы, которые обеспечивают эффективность музыкального эвристического обучения

*Ключевые слова:* эвристическое обучение, учитель музыки, творческое развитие личности.

**Kunenko L. A. Theory and method bases of the heuristic teaching are in the system of modern preparation of future music master**

In the article theory and method bases of the heuristic teaching are examine in the system of modern preparation of future music master from position of heuristic and physiology. Offered approach, which provid efficiency of the musical heuristic teaching

*Key words:* heuristic teaching, music master, creative development of personality.

УДК 371.134:784

**Л. П. Лабінцева**

**ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ  
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Входження української вищої освіти до європейського освітнього простору є важливим і вирішальним складником загального процесу європейської інтеграції України. Критерієм успішної діяльності вищої педагогічної освіти постає така якість підготовки майбутніх фахівців, яка визначається не лише сукупністю знань з основ методики навчально-виховної роботи, а й здатністю передавати ці знання в процесі живого й безпосереднього спілкування з учнями. Разом з набуттям знань

важливим чинником розвитку особистості є чуттєві форми осягнення дійсності, які спонукають до особистісного переживання явищ навколишнього світу. Такі форми пізнання властиві мистецтву, що стає дедалі вагомішим чинником у галузі педагогічних знань як своєрідний регулятивний інструмент впливу на становлення особистості. Адже живопис, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу фантазії, уявлення, нагадує про гармонію, недосяжну системному аналізу, активізує прояви інтуїції та пошукової ініціативи. Музика як універсальний багаторівневий, багатоаспектний та інтернаціональний феномен займає виняткове місце в удосконаленні людської особистості. Важливе місце в цьому процесі належить учителям музики, актуальним завданням яких є введення дітей у світ прекрасного, прилучення їх до цінностей національного й світового мистецтва.

Професія вчителя музики є синтетичною за своєю природою, і підготовка до неї потребує від студентів музично-педагогічних факультетів наявності різноманітних знань та вмінь, а саме: грати, співати, диригувати, аналізувати музичний твір, розповідати про музику. Але без професійних знань, умінь та навичок, які передбачають наявність гарного голосу, слуху, артистизму та інших якостей, неможливо бути кваліфікованим фахівцем.

Загальнопедагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів розглядали А. Алексюк, І. Бех, І. Зязюн, Б. Гершунський, О. Глузман, В. Кремень, І. Підласий, Т. Ротерс, С. Сисоєва, М. Ярмаченко та ін.

Спираючись на прогресивні позиції педагогів-класиків – А. Дистервега, К. Ушинського, В. Сухомлинського, А. Макаренка та ін., сучасні дослідники – О. Абдулліна, С. Архангельський, І. Лернер, О. Рудницька, М. Скаткін та ін. – розкривають шляхи, методи й засоби якісної підготовки майбутніх учителів, формування загальної та професійної культури особистості.

Як указують сучасні дослідники (Е. Абдуллін, Ю. Алієв, Л. Арчажнікова, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Ростовський та ін.), фахова підготовка майбутніх учителів музики повинна включати виконання специфічних музично-виконавських і педагогічних завдань. Такий рівень свідчить про наявність майстерності, основи якої майбутні вчителі музики отримують у процесі фахової підготовки.

Метою статті є висвітлення особливостей фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічній науці.

Рівень професійної підготовки вчителів передбачає оволодіння спеціальними знаннями й навичками в певній галузі педагогіки, які складаються з передачі через покоління всієї сукупності досвіду й визначаються як процес фахової підготовки.

У сучасних умовах реформування українського суспільства вища школа повинна забезпечити такий процес фахової підготовки, у якому

майбутній учитель постійно відчував би себе причетним до цілісного навколишнього світу, до загальнолюдських цінностей і потреб, здатним забезпечити творче позитивне перетворення життєвого середовища, гармонізувати міжособистісні стосунки, спираючись при цьому на досягнення відомих педагогів минулого й сучасності.

Фахову підготовку як педагогічну проблему з давнини розглядали в усіх педагогічних системах. Підтвердження цьому ми знаходимо в роботах Я. Коменського, А. Макаренка, Й. Песталоцці, К. Ушинського, В. Сухомлинського та ін.

В історії вітчизняної педагогічної науки А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський у межах формування фахової підготовки особливу увагу приділяли питанням упровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання й виховання особистості. Разом з тим, А. Макаренко у своїх наукових працях сформулював вимоги до особистості вчителя, визначив умови, дотримання яких забезпечить динамізм усього навчально-виховного процесу [1]. Учений уважав, що в педагогічних закладах повинна створюватися така система навчання, яка сприятиме самостійній педагогічній творчості майбутнього вчителя. Розв'язання цього питання він убачав у посиленні практичної спрямованості навчання, збільшенні часу на педагогічну практику, уведенні курсу педагогічної майстерності.

В. Сухомлинський акцентує увагу на проблеми виховання всебічно розвиненої особистості, основи якої були закладені ще в стародавній Греції [2]. Його теоретичні узагальнення присвячені питанням індивідуального та особистісно орієнтованого підходу до навчання, які мають схожі риси з положеннями й лежать в основі сучасної концепції особистісно орієнтованого підходу.

У свою чергу, К. Ушинський наголошував на індивідуальному підході до навчання, використовуючи закони філософії, історії, анатомії, фізіології тощо [3].

Отже, педагогічні ідеї А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського ввійшли як концептуальні засади у вітчизняну педагогіку, які є основою особистісно орієнтованого навчання та виховання.

Останнім часом на Заході з'явилися дослідження, у яких аналізується природа якості фахової підготовки, з'ясовуються закономірності її розвитку та функціонування. Сучасні дослідження педагогічної освіти на Заході спрямовуються на поєднання особистісного та діяльнісного підходів. Так, дослідження бельгійського вченого Г. Кілчтермана [Kelchterman] присвячене обґрунтуванню особистісної теорії освіти („subjective educational theory” – SET) [4, с. 53 – 56]. Учений вважає, що особистісна теорія освіти розвивається переважно на підсвідомому рівні, і пов'язує це із стрімкими суспільними змінами, зокрема зміною ролі та функцій сучасного вчителя. На думку Г. Кілчтермана, складовою частиною фахової підготовки майбутнього

вчителя є комплекс уявлень про себе як про педагога й професіонала, який розвивається в процесі збагачення його педагогічного досвіду.

Значний вплив на розробку проблеми фахової підготовки в європейському педагогічному просторі мають фундаментальні дослідження вчених Стенфордського університету під керівництвом Л. Шульмана [Shulman], у яких визначається зміст навчання майбутнього вчителя, а саме: загальні педагогічні знання; педагогічний зміст навчання; зміст дисципліни, що буде викладатися; знання учнів, їхніх характеристик; загальні знання освітнього контексту; знання мети, кінцевих результатів навчання, їх філософські та історичні основи [5].

Цінним для визначення теоретичних засад нашого дослідження є розгляд етапів формування фахової підготовки західними вченими:

- 1) розуміння (мети, головних ідей та змісту дисципліни, яка викладається);
- 2) трансформації (навчального матеріалу);
- 3) здійснення дій, які навчають;
- 4) оцінки (розуміння матеріалу учнями та своїх дій);
- 5) рефлексії (відтворення, осмислення, критичного аналізу власних дій);
- 6) нового розуміння (мети, предмета навчання, самого себе) [5, с. 8].

Таким чином, науковці визначають фахову підготовку як структуровану сукупність педагогічних знань, умінь, а також способи їхнього застосування в педагогічній діяльності певної галузі.

Англійський педагог П. Хьорст [Hirst] у наукових розробках щодо змісту фахової підготовки вчителя підкреслює різницю між теоретичними знаннями та знаннями, які організуються для вирішення певних завдань практичної діяльності. Базуючись на висунутих положеннях, він обґрунтував таку перебудову педагогічного процесу, у результаті якого центральною ланкою фахової підготовки майбутнього вчителя стає практика [6].

Продовжує цю ідею Д. Макінтур [McIntyre] і розглядає фахову підготовку як інтелектуальний процес, що веде до особистісного відкриття майбутнім учителем головних законів та закономірностей педагогічного процесу: „До теоретичних знань, які надаються студентам у процесі їх базової підготовки, вони повинні ставитись як до експериментальних – постійно ставити їх під сумнів, а коли потрібно, і відхиляти” [7].

Отже, проблема якості фахової підготовки майбутніх учителів у контексті сучасних підходів західних учених пов'язана з особистісною орієнтацією на педагогічну діяльність.

Фахова підготовка має два аспекти: з одного боку, це інтелектуальний процес, з іншого – це наука, яка вивчає певний вид діяльності, яка узагальнює попередній історичний досвід.

Згідно з програмами вищих навчальних закладів освіти фахова підготовка майбутніх учителів музики надається на заняттях зі спеціальних дисциплін – „Академічний вокал”, „Диригування”, „Хоровий клас”, „Фортепіано”, „Сольфеджіо”, „Концертмейстерський клас” тощо. Існує ціла низка методичних рекомендацій, доробок, праць в окремі галузі вищеназваних дисциплін. У свою чергу, процес і результат засвоєння систематизованих знань і вмінь, необхідних для здійснення музичної діяльності, М. Ярмаченко визначає як „музичну освіту” [8, с. 330]. На основі цього ми переконуємося в тому, що музична освіта необхідна для формування фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми дозволяє зробити висновок, що фахова підготовка в різні історичні епохи була предметом дослідження педагогів-науковців. Фахова підготовка – це процес, який передбачає оволодіння спеціальними знаннями й навичками в певній галузі педагогіки, які складаються з передачі через покоління всієї сукупності педагогічного досвіду. Аналіз психолого-педагогічної та музикознавчої літератури дозволяє стверджувати, що фахова підготовка вчителів музики входить до структури професійної підготовки, яка визначається специфікою музичної освіти й поєднує в собі педагогічні, вокально-хорові, музично-виконавські й дослідницькі напрямки.

Подальшого дослідження, на наш погляд, потребує розробка професіограми сучасного вчителя музики; підготовки індивідуальних програм самовдосконалення педагогічної майстерності майбутніх учителів музики.

### **Література**

- 1. Макаренко А. С.** Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко ; сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1 – 368 с.
- 2. Сухомлинский В. С.** О воспитании / В. С. Сухомлинский. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1982. – 270 с.
- 3. Ушинский К. Д.** Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1969. – 557 с.
- 4. Kelchterman G. B.** – Belgium (Flanders) / G. B. Kelchterman // European Journal of Education. – 1994. – Vol. 17. – No ½. – P. 53 – 56.
- 5. Shulman L.** Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching / L. Shulman // Third Handbook of Research on Teaching / Witrock (ed.). – New York : Macmillan, 1985. – P. 23 – 56.
- 6. Hirst P. A.** The PGCE Course : Its Objectives and Their Nature / P. A. Hirst // British Journal of Teacher Education. – 1972. – Vol. 2. – No 1. – P. 9 – 15.
- 7. McIntyre D.** Initial Teacher Education as Practical Theorising : a Response to Paul Hirst / D. McIntyre // British Journal of Educational Studies. – 1995. – Vol. XXXIII. – № 4. – P. 365 – 383.
- 8. Педагогічний** словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.

**Лабінцева Л. П. Фахова підготовка майбутніх учителів музики як педагогічна проблема**

У статті розглянуто особливості фахової підготовки майбутніх учителів музики. Доведено, що фахова підготовка вчителів музики входить до структури професійної підготовки, яка визначається специфікою музичної освіти й поєднує педагогічні, вокально-хорові, музично-виконавські напрямки.

*Ключові слова:* фахова підготовка, учителі музики, музична освіта.

**Лабинцева Л. П. Специальная подготовка будущих учителей музыки как педагогическая проблема**

В статье рассматриваются особенности специальной подготовки будущих учителей музыки. Доказано, что специальная подготовка учителей музыки входит в структуру профессиональной подготовки, которая определяется спецификой музыкального образования и включает педагогическое, вокально-хоровое, музыкально-исполнительское направления.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, учителя музыки, музыкальное образование.

**Labintseva L. P. Special preparation of future music masters as pedagogical problem**

The features of the special preparation of future music masters are examined in the article. It is well-proven that the special preparation of music masters is included in the structure of professional preparation, that is determined by the specific of musical education and the pedagogical includes, vocally-choral, musically-carrying out directions.

*Key words:* professional preparation, music masters, musical education.

УДК: 78.03(477.5)

**Т. В. Ляшенко**

**ДІАЛОГ КУЛЬТУР У МУЗИЧНОМУ ЖИТТІ ЧЕРНІГІВЩИНИ  
НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Осягнення феномену музичного мистецтва в усій його повноті потребують посиленої уваги науковців до дослідження етнокультурної панорами історичного розвитку нашої держави. З огляду на нові реалії часу „постала потреба концептуального переосмислення підходу до української національної культури, усвідомлення її цілісності, заповнення ніш та культурних прогалів...” [1, с. 3]. На сьогодні



малодослідженим є культурно-музичний простір периферійних регіонів України. Білими плямами залишаються цілі шари мистецьких полікультурних обмінів та подій художнього життя невеликих міст і селищ. Вивчення явищ регіонального музичного розвитку є одним з пріоритетних питань, що розглядаються сучасною мистецтвознавчою наукою. Саме це й визначає **актуальність** обраної проблеми та цієї публікації.

Як відомо, інтелектуальне становлення нації відбувається в процесі взаємопоєднання, взаємовпливу різних етнокультурних спільнот, що існують у будь-якій державі. Культурний ґрунт різних національностей постійно переплітається, перехрещується, історична доля народу стає єдиною. Без дослідження проблеми міжнаціональних культурних зв'язків неможливо достеменно вивчити історію народу, держави, регіону тощо.

**Метою** публікації є аналіз тісних відносин української, російської, польської, чеської та інших націй на тлі мистецького життя Чернігівського регіону наприкінці XIX – початку XX століття.

**Методологічну базу** публікації становлять наукові концепції з питань історії музики, історії культури України й Чернігівського регіону зокрема.

**Основний виклад матеріалу.** Вагомий внесок у розвиток музичної культури Чернігівщини на початку століття зробила родина чехів Ейзлерів, представники цієї родини були серед засновників філії Імператорського Російського Музичного Товариства (ІРМТ) у місті Чернігові. Вони починали з домашньої педагогічної практики, але невдовзі змогли організувати приватні класи й тим самим розширити коло музично-освітньої роботи в місті. Родина відкрила музичний магазин під назвою „Музыкальное депо”, у якому громадськості пропонувався широкий асортимент музичних інструментів, нотної літератури, навчальних та методичних праць, сучасної музичної техніки (грамофони та платівки) [2]. Це був не єдиний магазин, відкритий чеськими музикантами на Чернігівщині. У Ніжині з 1896 по 1915 роки аналогічний магазин утримував чех Певзнер. Він постачав населенню Ніжина й повіту нотні видання, інструменти, різні музичні приладдя. Мав велике зібрання нотної літератури, виданої в Москві, Петербурзі, Києві, а також за кордоном.

Із Чернігівським відділенням ІРМТ тісно пов'язана багатогранна творча діяльність видатного музично-освітнього діяча, педагога, поляка за походженням Стефана-Станіслава Владиславовича Вільконського (1870 – 1863). Талановитий віолончеліст, викладач Київської консерваторії (1920 – 1950), заслужений артист України (1950), С. Вільконський залишив помітний слід в історії професійного музичного мистецтва, здійснив цінний внесок у розвиток культури й музичної освіти Чернігівщини.

З 1908 року Вільконський – директор музичних класів, згодом музичного училища при Чернігівській філії ІРМТ. Поряд з організацією освітньої роботи, праці в класі віолончелі й камерного ансамблю, він стає одним з найяскравіших репрезентантів віолончельного виконавства в регіоні, насамперед, як соліст. У кількох концертах він виступав не тільки із сольними номерами, але і як диригент симфонічного оркестру. Завдяки його невтомній творчій діяльності в Чернігові було вперше виконано ораторії Й. Гайдна і твори А. Рубінштейна [3, с. 173]. За постійної підтримки Р. Глієра, С. Вільконський був активним організатором гастрольних виступів видатних музикантів-професіоналів: А. Гольденвейзера, С. Козолупова, Г. Беклемішева, М. Лисенка, А. Гречанінова, Л. Собінова, М. Ерденка та ін.

Відзначаючи особливості Чернігівського етапу творчої роботи С. Вільконського, необхідно підкреслити, що викладач-музикант здобув заслужену повагу не тільки серед мистецьких кіл, а й серед широкого загалу аматорів музики. Яскравим доказом цього може бути почесна грамота, що зберігається в архіві літератури і мистецтв України. У ній, зокрема, йдеться: „Уважаемый Стефан Владиславович! Преследуя вместе с Вами одну и ту же цель – служение искусству – общество „Черниговского товарищества художников” единогласно избрало Вас своим почетным членом и вместе с этим приносит Вам свою глубокую благодарность за участие и то благожелательное отношение, которое Вы проявили в деле устройства нашей очередной выставки 23 декабря 1916 года. Председатель правления Н. Тарновский” [4].

У цьому контексті доречно вказати на взаємозв'язок та співпрацю Вільконського з виконавцями інших губернських міст, що природно розширювало коло мистецьких контактів музикантів регіону та відіграло консолідуючу роль у розвитку професіоналізації музичної освіти. Вагомим свідченням щодо цього можуть слугувати спогади ніжинського музиканта-аматора Ф. Проценка: „Влітку приїжджав до Ніжинських родичів і заходив на наші камерні зібрання Вільконський С. В., нинішній професор віолончелі музично-драматичного інституту ім. М. Лисенка в Києві, щоб пограти і покерувати” [5, с. 18]. Родина, про яку згадує Ф. Проценка, брала активну участь у музичному житті Ніжина. Так, приміром, батько С. Вільконського тривалий час керував музичною секцією при місцевому музично-драматичному товаристві.

Отже, очолюючи ІРМТ, С. Вільконський фактично розпочав новий етап розвитку музичної освіти на Чернігівщині на шляху до „професіоналізації”. Поєднуючи концертне виконавство, освітньо-педагогічну діяльність і громадську роботу, С. Вільконський сприяв швидкому й активному залученню широкої спільноти регіону до різноманітних сфер художньо-музичного простору. Його глибинна фахова обізнаність позначилася на музичному житті Чернігівщини і мала вагомий вплив на подальшу еволюцію професіональної музичної освіти в

регіоні. Зазначимо особливості творчої особистості митця, де поєдналися притаманна чехам висока культура, здобутий у Петербурзькій консерваторії музичний професіоналізм, вихована за багато років життя в Україні українська працелюбність. Усе це неминуче відбивалося на становленні найважливіших засад художньої культури Чернігівщини, невід'ємним складником якої була професіоналізація музичної освіти. Значущість різнобічної діяльності С. Вільконського й для Чернігівщини, і для всієї України настільки велика, що може бути предметом окремого ґрунтовного дослідження.

Яскравим виразником музично-просвітницького руху в регіоні були Ніжинські громадсько-культурні установи, на базі яких відкривалися численні музично-театральні осередки.

Чеські музиканти охоплювали різноманітні культурницькі сфери – від просвітницької до освітньої. Так, у 1907 році до Ніжина приїжджав вихованець Київського музичного училища, композитор і педагог польського походження Болеслав Вержиківський. У тому ж році він відкрив перший у місті кінотеатр і, маючи власну книгозбірню (понад 3000 примірників) і нотну бібліотеку, організував симфонічний оркестр. Як свідчить дослідник Ф. Проценко, Б. Вержиківський усіляко намагався забезпечити та підвищити професійний рівень музично-просвітницької сфери в місті [Там само, с. 25]. Приміром, на літній сезон він поповнював склад симфонічного оркестру особисто запрошеними з Києва музикантами, з якими виступав у концертах на місцевій естрадній сцені. У репертуарі оркестру Б. Вержиківського твори М. Глінки, М. Лисенка, С. Гулака-Артемівського, Л. ван Бетховена, В. А. Моцарта, А. Дворжака.

Наступний приклад залучення музикантів-іноземців до мистецького життя регіону стосується музично-освітньої сфери. На кошти вже згаданого чернігівського музиканта Г. Ейслера у 1908 році було відкрито першу музичну школу в Ніжині, яка діяла за програмою закладів ІРМТ. Однак через матеріальні труднощі школа під керуванням Г. Ейслера проіснувала тільки рік. Друга спроба відновлення та розвитку дитячої музично-освітньої галузі в Ніжині належить до 1918 року. Митець, чех за походженням, Спльовач відкрив музичну школу, директором якої став відомий культурний діяч, доктор мистецтвознавства чех В. І. Петр (1869 – 1923). На жаль, через політичні утиски, репресії, іноземці припиняли свою діяльність й емігрували за кордон. Це торкнулось і музикантів-чехів, які працювали на Чернігівщині. То ж з часом засновані чеськими діячами музичні магазини чи дитячі музично-освітні заклади в Ніжині, та й загалом на Чернігівщині, не маючи підтримки, занепадали й згодом самоліквідувалися.

У сфері оркестрового виконавства на Чернігівщині чеські музиканти теж здійснили вагомий внесок. Необхідно висвітлити діяльність музично-драматичного гуртка під орудою Ф. Проценка. У 1905 році з його ініціативи створено Ніжинський камерний квартет (дві

скрипки, альт, віолончель), учасниками якого були викладачі-музиканти навчальних установ повіту, а також їхні вихованці. Керівником квартету був скрипаль чех Відревич (Видрович). Відмітимо найяскравіші моменти його діяльності, найбільші творчі досягнення митця. Після Ніжинського періоду життя він став вихованцем Петербурзької консерваторії по класу Л. Ауера. На початку Першої світової війни диригував симфонічним оркестром у Брюсселі. З 1914 року працював диригентом Лондонського симфонічного оркестру. Як свідчать ці факти, виконавський рівень митця був досить високим. Репертуар керованого Відревичем колективу будувався на творах М. Лисенка, П. Чайковського, М. Глінки, О. Глазунова, В. А. Моцарта, Л. ван Бетховена, Ф. Мендельсона-Бартольдї, Ф. Шуберта, Й. Гайдна та інших. До складу квартету ввійшли В. Вільконський (перша скрипка), В. Савенко (друга скрипка), З. Кириленко (віолончель), Ф. Рикановський (альт).

На межі XIX – XX століть у Ніжині організовувалися літературно-музичні вечори, що відбувалися на квартирі директора історико-філологічного інституту чеха Гольбке. Вечори відвідували викладачі навчального закладу, педагоги місцевих гімназій, чиновники, офіцери тощо. Вхід був платним – 50 копійок, кошти надходили до каси „Товариства допомоги бідному населенню міста”, головою якого була дружина директора інституту. Імовірно, на цих літературно-музичних вечорах виступав Ніжинський камерний квартет під орудою поляка Відревича.

Як бачимо, діяльність чехів та поляків на Чернігівщині була інтенсивною та різнобічною за напрямками, характером і формою. Музиканти – іноземці зробили вагомий внесок у розвиток освітньо-педагогічної, просвітницької та музично-виконавської галузей. Їхня успішна діяльність значно стимулювала активність широкого кола діячів культури регіону. Тісні контакти іноземних та місцевих музикантів сприяли розвитку основних сфер музичної культури Чернігівського краю. Потужний професійний потенціал чеських та польських діячів сприяв піднесенню фахового рівня, першої черги, у музично-освітній ділянці.

Підсумовуючи викладене, наголосимо на тому, що в історії української культури діяльність іноземців відігравала важливу роль у розвитку духовності, освіти, писемності, архітектури, образотворчого та музичного мистецтва. На території України історично сформувалися напрями синтезованих культур, що було тісно пов'язано з суспільно-політичним життям. Це зумовило становлення своєрідного характеру багатьох форм культурної роботи, що мали своєрідні відмінності залежно від різних регіонів України.

На Чернігівщині впродовж кожного історичного етапу чеські, польські музиканти відігравали суттєву роль у поширенні західноєвропейських музичних стандартів. Усе це відобразалося у формуванні розвинутої системи музичної освіти на базі ІРМТ з

широкими навчальними програмами, розвитку музичного просвітництва, естетичного виховання широкої громадськості регіону на прикладах російського та західного мистецтва. Завдяки дійовій участі іноземців, культурне життя Чернігівщини кінця ХІХ початку ХХ століття постійно вдосконалювалося й розвивалося в багатогранному мультинаціональному середовищі.

### **Література**

- 1. Мартиненко О.** Музична діяльність української еміграції у міжвоєнній Чехословаччині (джерелознавчий аспект дослідження) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01. „Теорія та історія культури” /О. Мартиненко. – К., 2001. – 20 с.
- 2. Хроника.** В театрально-музикальній секції // Изв. Черниг. Времен. Военно-Революционного Комитета. – 1919. – № 29. – 21 февр. – С. 4.
- 3. Васюта О.** Музичне життя на Чернігівщині у ХVІІІ – ХІХ століттях (історико-культурологічне дослідження) / О. П. Васюта. – Чернігів : Деснянська правда, 1997. – 211 с.
- 4. Вільконський Станіслав-Стефан Владиславович,** український радянський віолончеліст і музичний педагог (1877–1963). Подяка-адрес голови Чернігівського товариства художників ім. М. Гарновського про обрання його почесним членом товариства (1917) // ЦДАЛМ, Ф-374. Оп. 1, спр. 20.
- 5. Проценко Ф.** Мистецькі спомини / Федір Андрійович Проценко. – Ніжин, 1993. – 57 с.

### **Ляшенко Т. В. Діалог культур у музичному житті Чернігівщини наприкінці ХІХ – початку ХХ століття**

У статті розглянуто історичний аспект розвитку музичного життя Чернігівщини в контексті діяльності музикантів інших держав та регіонів. Висвітлено персоналії задіяних осіб, виявлено невідомі факти з мистецького життя. Визначено певний вплив іноземців на музичну культуру Чернігівського краю.

*Ключові слова:* регіон, музиканти-іноземці, діалог, музичне життя.

### **Ляшенко Т. В. Диалог культур в музыкальной жизни Черниговщины конца ХІХ – начала ХХ столетия**

В статье рассматривается исторический аспект развития музыкальной жизни Черниговщины в контексте деятельности музыкантов с других стран и регионов. Установлены персоналии задействованных лиц, выявлены неизвестные факты с художественной жизни. Отмечено некоторое влияние иностранцев на музыкальную культуру Черниговского края.

*Ключевые слова:* регион, музыканты-иностранцы, диалог, музыкальная жизнь.

**Lyashenko T. V. Dialogue of cultures in musical life of chernihiv region at the end of XIX – beginning of XX century**

The historical aspect of development of musical life of Chernihiv region in a context of activity of musicians from other countries and regions is considered in the article. Characters of the involved people are established, the unknown facts from the art life are shown. The influence of foreigners on musical culture of the Chernihiv region is determined in the article too.

*Key words:* region, musician-foreigners, dialog, musical life.

УДК 378.134.036

**Ма Цзюнь**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ  
ДО ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВОЇ РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ**

Докорінні зміни в сіх сферах життєдіяльності країни гостро ставлять завдання розвитку музично-творчих здібностей школярів. Важлива роль у вирішенні цього завдання належить музичному мистецтву, зокрема співацькій діяльності як найбільш ментальній в Україні. Співацька діяльність – це один з найулюбленіших видів музичної діяльності школярів. Тому підготовка майбутніх учителів музики до вокально-ансамблевої роботи є надзвичайно важливою. Її значення різноманітне, адже співацька діяльність сприяє розвитку не лише музичних здібностей і голосового апарату дитини, а й музичного мислення, мовлення та зального розширення словникового запасу школярів. Співацька діяльність, викликаючи в учнів яскраві емоції, ефективно впливає на їхні естетичні та моральні якості та почуття.

Мета статті полягає у висвітленні специфіки підготовки студентів інститутів мистецтв до вокально-ансамблевої роботи зі школярами в умовах загальноосвітньої школи. Адже вокально-ансамблева робота, з одного боку, є найбільш поширеним видом музично-естетичної діяльності, з іншого – найбільш складним.

Проблеми співацького виховання дітей розглядали Т. Овчинникова, Н. Орлова, С. Гладка, А. Менабені, Г. Стулова, Ю. Юцевич та ін. Значну роль у навчанні співу відіграють правильно сформовані співацькі здібності, особливо розвиток їхнього музично-вокального слуху. Розвиток вокального слуху учнів залежить від сформованості співацьких навичок, а саме: співацька постава, дихання, звукоутворення й звуковедення, дикція й чистота інтонування. Співацька постава, створюючи сприятливі умови для виразного співу, забезпечує зручне положення корпусу, голови, забезпечує правильне положення ротової порожнини під час співацької діяльності. Від правильної співацької постави залежить характер дихання й звукоутворення; крім

того, це дисциплінує дітей, а також є першою організуючою ланкою колективного співу.

Підготовка майбутніх учителів музики до вокально-ансамблевої роботи зі школярами включає постійне опрацювання співацьких навичок, серед яких важливе значення має вокальне дихання. Уміння чи невміння дитини правильно користуватися співацьким диханням позначається на якості звуку, чистоті інтонування й на інших характеристиках вокального звучання. Розрізняють три види співацького дихання: грудне, діафрагматичне і грудно-діафрагматичне (останнє вважають найраціональнішим). Педагоги-музиканти зазначають, що слід акцентувати увагу дітей на співацькому диханні, виробляючи його в процесі навчання поступово, у комплексі з іншими вокально-ансамблевими навичками.

Важливим етапом вокально-ансамблевої роботи є розучування з учнями пісень, що складається з кількох частин. На початку цієї роботи відбувається яскравий показ пісні вчителем чи за допомогою мультимедіа-засобів. Демонстрування пісні має бути художнім, виразним. Діти повинні відчувати, що пісня подобається самому вчителю, що він до неї не байдужий. Важливим методичним прийомом на цьому етапі є підготовка учнів до повноцінного сприйняття виконуваного твору за допомогою методів розповіді або бесіди. Завдання цього етапу – зацікавити дітей піснею та емоційно настроїти їх на сприймання музики. Іноді доцільно ознайомити дітей з історією написання вокального твору, проаналізувати її зміст. Це спонукає їх до уважного прослуховування твору, цілісного його сприймання. Підготовка до цього етапу роботи з учнями може проходити також шляхом ознайомлення їх з поетичним текстом музичного твору. Виразно прочитавши слова, учитель проводить бесіду про зміст та настрій твору, пропонує дітям охарактеризувати відповідну музику, що виникла в їхній уяві.

На важливості підготовки школярів до процесу сприймання музичних творів наголошує О. Ростовський. Він зазначає, що важливим етапом сприймання музики є „внутрішній цілісний стан готовності людини певним чином сприймати й оцінювати явища дійсності, діяти стосовно них. Цей стан психіки залежить від потреб і цілей, завдань та умов діяльності. Установка на готовність до цього виду діяльності визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер її перебігу, а також є чинником стабілізації в мінливих ситуаціях. Вона виникає під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників” [1, с. 34]. Від художньо-пізнавальної готовності учнів до музично-співацької діяльності, залежить зміст думок і почуттів, образів, асоціацій, що виникають у їхній свідомості, глибина естетичного переживання, характер впливу музичного твору. Від ступеня емоційної настроєності залежить виникнення зв'язків між музичним твором і особистим досвідом слухача.

Ступінь готовності до сприймання виявляє свою залежність від попереднього досвіду слухача та рівня його поінформованості.

Процес розучування пісень у вокальних ансамблях зумовлений ступенем їхньої складності, характеру, особливостями музичної побудови. Розучування слів та мелодії іноді буває одночасним, але якщо мелодія складна, її вивчають окремо від слів (вокаліз). Поспівки-вокалізи є носіями певного музично-художнього образу з конкретним словесним змістом, вони викликають у співаків емоційний відгук, виконання мелодії голосом підпорядковане емоційно-смісловій виразності. На зручному методичному матеріалі вокалізів можна легко об'єднувати вокально-технічні завдання з виконавськими, тобто формування вокально-технічних умінь та навичок повинно відбуватися в органічній єдності з художнім; усе це сприяє більш швидкому формуванню основних навичок голосотворення.

Важливо організувати словникову роботу, тобто з'ясувати значення слів, які можуть бути незрозумілими для школярів цієї вікової групи. Пісню зазвичай розучують за музичними фразами, складні фрагменти бажано виконувати за допомогою вокально-ансамблевих вправ. Рух мелодії добре засвоюється, якщо його показувати за допомогою „болгарської столбиці” або рукою, але школярі повинні розуміти нотний запис і мати навички співу сольфеджіо.

У процесі цієї роботи вчитель має звертати увагу на вираз обличчя дітей, які співають. Іноді навіть під час виступу на концерті обличчя деяких учасників вокального ансамблю нічого не висловлюють. Але вираз обличчя є певною мірою показником того, наскільки в співі задіяні емоції та образна уява школярів. Проте навряд чи варто давати учням прямолінійні вказівки типу: „У цьому місці треба нахмурити брови, а тут їх можна підняти вгору” тощо. Учитель завжди має виходити з образного змісту вокального твору, прагнути викликати в дітей роботу думки, уяву, ті чи інші почуття, і тільки тоді – як природний результат створеного виконанням вокального твору настрою – у них з'явиться відповідний вираз обличчя.

Процес підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокальними ансамблями школярів включає багато видів роботи, які викликають практичні труднощі, але, перш за все в співацькій діяльності можуть з'явитися труднощі, пов'язані з вокальною манерою виконання пісень. Для визначення характеру й тембру співацького звуку доцільно застосовувати епітети, пов'язані не тільки зі слуховими, а й із зоровими, дотиковими відчуттями, використовуючи під час співацької діяльності учнів набутий досвід чуттєвого пізнання. Завдяки більш розвиненим у старших школярів зоровим і дотиковим відчуттям та уявленням можна досягти ефективних результатів у формуванні в них потрібних уявлень про характер співацького звуку. Застосовуючи образні визначення, передані інтонаційно різноманітно, щиро й переконливо, учитель значно підвищує ефективність співацької діяльності школярів. Проте не слід



обмежуватися тільки словесними методами навчання. У роботі з учнями, зокрема молодшого шкільного віку, доцільно застосовувати також педагогічний показ, адже у зв'язку з невеликим музичним досвідом у дітей ще недостатньо сформовані внутрішні музично-слухові уявлення. Їм важко уявити потрібний темп, динаміку, характер звуку пісні, яку вони виконують. Тому важливо правильно й своєчасно показати, як саме треба проспівати ту чи іншу мелодію. Доцільно поєднувати педагогічний показ і словесні пояснення. В одних випадках учитель може почати вокально-хорову роботу з показу, а потім прокоментувати його, в інших – навпаки: спочатку пояснити, як треба співати, потім показати. Важливо, щоб один з методів логічно доповнювався іншим, і між учителем і дітьми було взаєморозуміння. Учитель повинен прагнути, щоб уявлення про звучання, пов'язане з музичним образом, завжди попереджувало, передчувало його відтворення. Дуже важливо заздалегідь внутрішнім слухом досить ясно та чітко уявити собі той музичний образ, який треба відтворити. Цей принцип спочатку думати, ставити перед собою виконавську задачу, уявляти звучання, а потім її виконувати – обов'язкова умова для утворення зв'язку між виконавською задачею та її технічним утіленням.

Отже, робота над виразним виконанням вокальних творів має бути постійною. Але багато методистів розглядають її як завершальний етап: коли слова та мелодія пісні вивчені досить упевнено, тоді надається можливість більш творчо її інтерпретувати. Діти більш вільно критикують недоліки свого виконання, свідомо працюють над образом загалом.

### **Література**

**1. Ростовський О. Я.** Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с. **2. Апраксина О. А.** Методика музикального виховання : учеб. пособие / О. А. Апраксина. – М. : Педагогика, 1983. – 224 с. **3. Арчажникова Л. Г.** Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

### **Ма Цзюнь. Підготовка майбутніх учителів музики до вокально-ансамблевої роботи зі школярами**

У статті розглянуто питання підготовки майбутніх учителів музики до вокально-ансамблевої роботи з учнями в умовах загальноосвітньої школи. Представлена методика розучування вокальних творів з дітьми.

*Ключові слова:* вокально-ансамблева робота, майбутній вчитель музики, співацьке навчання школярів.

**Ma Цзюнь. Подготовка будущих учителей музыки к вокально-ансамблевой работе со школьниками**

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей музыки к вокально-ансамблевой работе с учениками в условиях общеобразовательной школы. Представлена методика разучивания вокальных произведений с детьми.

*Ключевые слова:* вокально-ансамблевая работа, будущий учитель музыки, певческое обучение школьников.

**Ma Tszjun. Preparation of the future teachers of music to vokalno-ansamblevoj to work with schoolboys**

In article questions of preparation of the future teachers of music to vokalno-ansamblevoj to work with pupils in the conditions of comprehensive school are considered. The technique of learning of vocal products with children is presented.

*Key words:* vokalno-ansamblevaja the robot, the future teacher of music, singing training of schoolboys.

УДК 373.3.016:781.2

**С. І. Миколінська**

**КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ УВАГИ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ**

Формування слухової уваги є невід'ємним складником в музичному навчанні, оскільки від рівня її сформованості залежить здатність учнів повноцінно сприймати, виконувати музику, орієнтуватися в різних її явищах, аналізувати, роздумувати, тобто спілкуватися з музичним мистецтвом.

Проблему уваги розглядали Ф. Гоноболін, М. Добринін, Ю. Дормашев, А. Кличов, І. Страхов, В. Страхов, С. Рубінштейн та ін., які досліджували її сутність, властивості та зв'язок з особливостями індивіда. Проблема слухової уваги в психофізіологічному напрямку досліджувалася вченими Е. Хомською, І. Вартанян, А. Бару, О. Лурія. У музичній педагогіці питання вивчення слухової уваги спеціально не розглядалося, відсутні розробки методики з питань формування музично-слухової уваги учнів молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

Метою статті є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості слухової уваги учнів молодших класів у музичній діяльності.

Музично-слухова увага розглядається нами як форма організації психічної діяльності особистості, що забезпечує регуляцію слухової

діяльності, аналіз та синтез звукових об'єктів і полягає у спрямуванні слухового аналізатора на звучання музичної тканини (музичного твору, фрагмента, звука тощо) та зосередженні слухацької діяльності на ньому у цей момент.

На основі здійсненого науково-теоретичного аналізу, вивчення сутності досліджуваного явища було виділено критерії сформованості музично-слухової уваги, які дозволяють визначити ефективність процесу її формування в музичній діяльності, що здійснюється учнями молодших класів. Критерії ґрунтуються на змісті компонентної структури слухової уваги молодших школярів, яка складається з таких основних властивостей цього психологічного феномену: концентрація, обсяг, стійкість, вибірковість, розподіл, переключення слухової уваги.

Ми визначили такі критерії та показники сформованості слухової уваги молодших школярів у процесі музичної діяльності:

1. **Міра здатності до концентрації слухової уваги** на об'єктах музичної діяльності. – Цей критерій спрямовано на виявлення активності слухання, заглиблення учнів у слухацьку діяльність. *Показниками* сформованості міри здатності до концентрації слухової уваги на об'єктах музичної діяльності є: а) результативність у виконанні завдань, пов'язаних із слуханням та виконанням музики; б) вияв зацікавлення учнів під час виконання завдань.

2. **Міра стійкості слухової уваги** в процесі музичної діяльності. – Цей критерій слугує для визначення часової тривалості цілеспрямованого втримання слухової активності під час звучання музики. *Показниками* сформованості міри стійкості слухової уваги в процесі музичної діяльності є: а) відсутність в учнів відволікань під час слухання та виконання музики протягом тривалого часу; б) спроможність довільного цілеспрямованого втримання слухової активності від початку до кінця звучання чи виконання музичного твору.

3. **Міра вибіркової слухової уваги.** – Цей критерій дозволяє виявити вчасність спрямування музично-слухової уваги на певний музичний об'єкт та його виокремлення із загального звукового потоку. *Показниками* сформованості міри вибіркової слухової уваги є:

а) уміння цілеспрямованого відбору звукових об'єктів; б) здатність учня до вчасного реагування на виокремлений слуховою увагою музичний об'єкт (підняття руки, підняття картки в момент звучання потрібного музичного об'єкта); в) здатність учня до самоконтролю чистоти інтонування окремого звука, мотиву чи поспівки у власному співі.

4. **Міра здатності до розподілу слухової уваги** під час слухання чи виконання музики. – Цей критерій спрямовано на виявлення спроможності учнів до одночасного усвідомлення та контролю двох і більше музичних об'єктів в процесі слухання та виконання музики. *Показниками* сформованості міри здатності до розподілу слухової уваги під час слухання чи виконання музики є: а) уміння диференціювати

музично-звуковий потік на засоби музичної виразності, емоційну образність тощо; б) спроможність до самоконтролю та адекватної самооцінки власної виконавської діяльності в колективних формах музикування.

**5. Міра здатності до переключення слухової уваги** з одного музичного об'єкта на інший. – Цей критерій спрямовано на виявлення гнучкості спрямування слухової уваги на інші музичні об'єкти при зміні цілей слухання. *Показниками* сформованості міри здатності до переключення слухової уваги з одного музичного об'єкта на інший є: а) уміння спрямовувати слухову увагу на новий музичний об'єкт (звук, музичну фразу, твір чи його фрагмент) у межах одного виду музичної діяльності; б) уміння спрямовувати слухову увагу на іншу форму діяльності (зміна слухання музики на самоконтроль власної виконавської діяльності).

Ефективність формування слухової уваги молодших школярів на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі значною мірою залежить від визначення її рівневої характеристики. Важливо враховувати поширене в педагогічній науці уявлення про рівень як про ступінь, величину розвитку та факт диференціювання за групами. Рівень сформованості того чи іншого утворення встановлюють (згідно з визначеними критеріями) як умовну міру, що дає змогу збагнути явище й на цій підставі дати йому оцінку.

Розробка рівнів сформованості музично-слухової уваги здійснювалася на підставі критеріїв та показників сформованості слухової уваги в музичній діяльності. Для ефективності педагогічної діагностики досліджуваного процесу було виділено три рівні сформованості музично-слухової уваги: високий, середній, низький.

Високий рівень сформованості слухової уваги в музичній діяльності характеризується цілеспрямованістю та високою активністю музично-слухової діяльності, що виражається в її продуктивності та у високому ступені концентрації слухової уваги, умінні учнів зосередитися на слуханні музичного твору від початку до кінця, відсутністю відволікань під час слухання музичних творів. Учні, зараховані до цього рівня, уміють самостійно вибрати з цілісного звучання твору потрібний об'єкт та вчасно на нього відреагувати підняттям руки чи картки; учні здатні адекватно оцінювати власну виконавську діяльність, а також контролювати досягнення єдності інтонаційно-ритмічної точності з художньо-образним відтворенням. У завданнях, що передбачають узгодження власного виконання з іншими учасниками спільної музично-виконавської діяльності (досягнення ансамблю – звуковисотного, ритмічного, динамічного, темпового, тембрального), учні також спроможні до самоконтролю та адекватної самооцінки власної виконавської діяльності.

Середній рівень сформованості слухової уваги в музичній діяльності характеризується наявністю в учнів відволікань, що свідчить

про нестійкість слухової уваги під час слухання музичного твору, спроможність зберігати слухову концентрацію на початку звучання твору чи протягом певного епізоду. Продуктивність роботи учнів нижча порівняно з групою високого рівня, що виявляється в здатності учнів характеризувати музичний твір частково, у неадекватності оцінки власного виконання пісні чи поспівки. У процесі слухання музики учні цієї групи відчують труднощі в утриманні слуховою увагою лінії розвитку музичного образу, під час аналізу їм важко висловлювати думки, враження, можливі неточності у виборі характерних для цього твору засобів музичної виразності. Пошук та відбір потрібного музичного об'єкта викликає невпевненість учнів; можливі: а) часткова невідповідність цього пошуку згідно із поставленим завданням; б) пошук музичного об'єкта з допомогою вчителя. Учні цієї групи не завжди здатні виявити порушення ритмічного чи звуковисотного компонентів музичного твору й під час власного виконання пісні чи музично-ритмічного супроводу, і в інших учасників музичного виконавства, учні не завжди фіксують підняттям руки неточності інтонування чи зміни мелодії, ритму. У завданнях на визначення самооцінки власної чистоти інтонування звуків, поспівок, пісень учні виявляють сумнів чи неадекватно оцінюють власний спів, також неадекватно оцінюють чи виявляють сумнів щодо адекватності самооцінки в завданнях на знаходження засобів музичної виразності під час власного виконання поспівки, пісні чи музично-ритмічного супроводу. В учнів, зарахованих до цього рівня, здатність до розподілу слухової уваги часткова. Виконуючи поспівку чи пісню, школярі виявляють недостатнє вміння одночасно слухати й контролювати власне виконання та узгоджувати його з іншими учасниками спільної музично-виконавської діяльності (учень чисто інтонує поспівку з підтримкою вчителя, а з іншими учасниками співу неспроможний контролювати власний спів в унісон, характерне недотримання одного чи двох видів ансамблю – звуковисотного, ритмічного, динамічного, темпового, тембрального).

Низький рівень сформованості слухової уваги в музичній діяльності характеризується відсутністю в школярів зацікавлення процесом музично-слухової діяльності. Учні цієї групи демонструють наявність нестійкої слухової уваги під час слухання музичного твору, що виявляється у відволіканнях, невмінні зберегти концентрацію під час слухання від початку до кінця звучання пісні чи музичного твору. Для школярів низького рівня сформованості слухової уваги характерна низька продуктивність роботи, неадекватність самооцінки чистоти інтонування звуків, поспівок, пісень, прийняття порушень ритму чи звуковисотності за еталон звучання, неадекватність самооцінки в знаходженні та застосуванні засобів музичної виразності під час власного виконання поспівки, пісні чи музично-ритмічного супроводу. Учні з низьким рівнем сформованості слухової уваги неспроможні вчасно почути потрібний музичний об'єкт, не можуть самостійно виявити порушення ритмічного

чи звуковисотного компонентів музичного твору й під час власного виконання пісні чи музично-ритмічного супроводу, і в виконанні інших школярів. Здатність до розподілу слухової уваги в учнів цієї групи відсутня, що виявляється: 1) у неспроможності під час своєї виконавської діяльності одночасно слухати й контролювати власне виконання та узгоджувати його з іншими учасниками спільної музично-виконавської діяльності (учні не чують порушення унісону та ансамблю – звуковисотного, ритмічного, динамічного, темпового, тембрального); 2) у неспроможності під час слухання музичного твору одночасно стежити за розвитком музичного образу та характерними компонентами музичної мови твору.

Отже, визначені критерії, показники та характеристика рівнів сформованості слухової уваги дозволяють проводити діагностику молодших школярів у музичній діяльності з цієї проблеми. Критерії та показники сформованості слухової уваги дозволяють оцінити наявність кожної з компонент і за отриманими оцінками зробити висновок щодо сформованості музично-слухової уваги молодших школярів, а також прослідкувати зміну їх у часі для діагностики характеру формування властивостей слухової уваги в процесі таких видів музичної діяльності, як слухання музики, спів, гра на елементарних музичних інструментах.

Подальший напрямок розробки дослідження передбачає розробку методики формування слухової уваги молодших школярів у музичній діяльності.

### **Література**

- 1. Баскакова И. Л.** Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников / И. Л. Баскакова. – М. : Изд-во „Институт практической психологии”, Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1995. – 64 с.
- 2. Гальперин П. Я.** Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1974. – 101 с.
- 3. Ермолаев О. Ю.** Внимание школьника / О. Ю. Ермолаев, Т. М. Марютина, Т. А. Мешкова. – М. : Знание, 1987. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. „Педагогика и психология”; № 9).
- 4. Ростовський О. Я.** Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – 2-е вид., доп. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2000. – 216 с.
- 5. Страхов И. В.** Психологические критерии воспитания внимания / И. В. Страхов // Вопросы психологии внимания. – Вып. 6. – Саратов, 1974. – С. 12 – 23.
- 6. Стулова Г. П.** Дидактические основы обучения пению : учеб. пособие / Г. П. Стулова. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. – 69 с.

**Миколінська С. І. Критерії, показники та рівні сформованості музично-слухової уваги в учнів молодших класів**

У статті подано критерії, показники та рівні сформованості музично-слухової уваги учнів молодших класів, які дозволяють проводити діагностику рівня її сформованості в музичній діяльності.

*Ключові слова:* слухова увага, критерії та показники сформованості слухової уваги, рівні сформованості музично-слухової уваги.

**Миколинская С. И. Критерии, показатели и уровни сформированности музыкально-слухового внимания учащихся младших классов**

В статье освещаются критерии, показатели и уровни сформированности музыкально-слухового внимания учащихся младших классов, которые дают возможность проводить диагностику уровня его сформированности в музыкальной деятельности.

*Ключевые слова:* слуховое внимание, критерии и показатели сформированности слухового внимания, уровни сформированности музыкально-слухового внимания.

**Mykolinska S. I. The criteria's, indices and levels of musical-audile attention formation among the pupils of junior school**

This article clarifies the criteria's, indices and levels of musical-audile attention formation among the pupils of junior school that make it possible to conduct the diagnostics of the level of its formation in musical activity.

*Key words:* the audile attention, the criteria, the indices and levels of its formation of musical-audile attention.

УДК 371. 13: 784. 1. 001

**Т. В. Островська, С. П. Федоріщева**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ХОРОВОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ**

Стан музичної освіти й виховання, так само як і підготовка педагогічних кадрів, у наш час потребують розробки проблем підвищення професійної компетентності вчителя.

Учитель музики – центральна, часто єдина фігура в усьому багатобразному процесі шкільної музично-просвітницької роботи. Його ініціатива, ентузіазм, професійна кваліфікація фактично вирішують долю музичного виховання в школі, успіх або неуспіх усієї справи. Саме вчитель музичного мистецтва покликаний формувати високі художні смаки, різносторонні музичні інтереси школярів.

Основою музичної роботи з дітьми, які вчаться в загальноосвітніх навчальних закладах, є, як відомо, хоровий спів. Він займає особливе місце за своїм значенням як живий і творчий процес відтворення музично-художніх образів. Ніяка інша форма занять не викликає такої активності й підйому в учнів, як спів хором. Завдання хорового співу полягає в тому, щоб за його допомогою виховати в учнів моральні якості, прилучити учнів до музичного мистецтва й хорової культури, познайомити їх з найкращими зразками класичної музичної спадщини та народної творчості, навчити правил хорового співу.

Це доводять у своїх працях О. Апраксина, Л. Арчажникова, Р. Верхолаз, Н. Добровольська, Д. Зарін, З. Квасніла, О. Ростовський, Г. Стулова, В. Яконюк. Різним аспектам професії вчителя музики присвячено роботи Е. Абдулліна, Г. Падалки, О. Рудницької та інших, однак проблема вдосконалення професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, зокрема підготовка до хорової роботи в школі, у сучасних умовах навчання лишається в педагогіці недостатньо дослідженою.

Тому мета нашої статті – розкрити особливості підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до хорової роботи в школі.

Новітні наукові дослідження в галузі музичної педагогіки і досвід роботи шкільних передових педагогів, а також історичний досвід свідчать, що хорове виховання впливає не тільки на емоційно-естетичний розвиток особистості дитини, але й на розумовий. Достатньо вказати на те, що виховання слуху й голосу позначається на формуванні мови. А мова, як відомо, є матеріальною основою мислення. Крім того, виховання музичного ладу і метроритмічного відчуття пов'язано з утворенням у корі мозку людини складної системи нервових зв'язків, з розвитком здатності її нервової системи до якнайтоншого регулювання процесів збудження і гальмування (а разом з тим і інших внутрішніх процесів), що протікають в організмі. Ця здатність нервової системи, як відомо, лежить в основі всякої діяльності, в основі поведінки людини. Помічено також, що планомірне хорове виховання робить благотворний вплив і на фізичний розвиток дітей.

Діяльність учителя музики неможлива без достатньої вокальної й диригентсько-хорової підготовки, яка припускає вміння читати хорові партитури, диригувати, володіти методикою постановки голосу, а також знання особливостей роботи з хором. Вокально-хорова діяльність, як і будь-яке явище, постає як цілісна система з доцільною організацією всіх її структурних компонентів. Осмислення сутності структурних компонентів діяльності, їхнього взаємозв'язку та взаємозалежності лежить в основі методичної оснащеності вчителя-професіонала, забезпечуючи усвідомлену реалізацію виконуваної діяльності.

Читання хорових партитур поповнює знання стилів і особливостей хорового письма різноманітної хорової музичної літератури. У вчителя розвивається слухова сфера, виробляється вміння



осмислювати й представляти внутрішнім музичним слухом звучання твору, всебічно його аналізувати. Уміння читати партитуру допомагає чути звучання кожної хорової партії, співати будь-який з голосів партитури, що сприяє освоєнню твору загалом.

Навички диригування, знання особливої системи рухів рук дозволяють учителю моделювати музичний образ і втілювати його в тому або іншому конкретному звучанні. Учитель, який освоїв диригування, уміє координувати свої рухи, наприклад, диригувати однією рукою та одночасно іншою грати партитуру; показувати вступ і зняття на будь-яку частку такту, динамічний розвиток, взяття дихання тощо.

Вишівський курс вокального класу дає вчителю основи методики співацького розвитку, зокрема озброює його практичними прийомами дії на голосовий апарат для організації правильного його функціонування – вироблення співацького дихання, артикуляції, дикції, відчуття високої позиції тощо. Знання специфіки вокальної роботи допомагає вчителю осмислити шляхи вдосконалення слухових навичок школярів на основі слухання й підстроювання голосів у тембровому та динамічному співвідношенні, а також вироблення чистоти інтонації.

Загалом вокально-хорова робота вимагає від учителя вміння стежити за чистотою інтонації, ладом, ансамблем, дикцією, тембром, диханням; управляти темпом, динамікою, агогікою, штрихами, фразуванням у процесі хорового звучання твору; привчати школярів співати по руці диригента.

Хор – це творча співдружність дитячого колективу, що сприяє вихованню почуття колективізму, товариства. Засобами хорового співу виховується любов до народу. Співи й музика в загальноосвітніх навчальних закладах вносять бадьорість і життєрадісність у навчальну роботу школярів, сприяють підвищенню активності й дисципліни. Хоровий спів – найголовніший засіб художнього виховання в школі: він є невід'ємною складовою частиною естетичного виховання, великою організуючою та дисциплінуючою силою виховання учнівського колективу.

У майбутнього вчителя музичного мистецтва повинні бути сформовані навички й уміння:

- внутрішньої інтонації партитури;
- виконавського та вокально-хорового аналізу творів;
- використання основних художньо-технічних засобів;
- гнучкого варіювання прийомів управління хором звучанням;
- знаходження нових, нестандартних, ефективних художніх засобів вирішення виконавських завдань.

Для поглиблення вищезазначених знань, розвитку й удосконалення навичок і вмінь учителю необхідно:

- постійно розвивати й удосконалювати музично-слухові уявлення;
- збагачувати свій слуховий досвід, розвивати вокально-хорове мислення, здатність глибоко проникати в музичний задум твору й утілювати його в конкретному хоровому звучанні;
- володіючи основними прийомами диригентської техніки, уміти самостійно знаходити їх, застосовувати, творчо варіювати та вдосконалювати;
- знати основи диригентсько-хорової методики з урахуванням специфіки викладання в загальноосвітніх навчальних закладах [1, с. 66].

Тому можна без перебільшення сказати, що професія вчителя музичного мистецтва — одна з найскладніших для педагога-музиканта. Ця складність полягає перш за все в тому, що вимагає від фахівця універсальності, бо, крім знань у галузі методики вокально-хорової роботи з дітьми, учитель музичного мистецтва повинен добре володіти інструментом, бути широкоосвіченою людиною не тільки в галузі музики, але й інших мистецтв. Він повинен уміти образно й доступно висловити школярам найважливіші закономірності музичного мистецтва. Але найголовніше – учитель повинен любити дітей і музику, уміти спілкуватися з класом, творчо ставитися до процесу музичного виховання.

Підготовка майбутнього вчителя музики до хорової діяльності в навчальному закладі, на наш погляд, вимагає вивчення додаткової літератури з проблем вокально-хорової роботи. В досягненні майстерності управління хором важливу роль відіграють регулярні відвідування концертів різних хорових колективів, участь у методичних конференціях, творче спілкування з видатними хоровими диригентами.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів музики здійснюється в різних класах музично-педагогічних навчальних закладів; реалізується в ході вивчення комплексу спеціальних дисциплін. Важливе місце серед них займає дисципліна, іменована „Хоровий клас”.

Загальновідомо, що психологічна впевненість майбутнього фахівця зростає перед початком практичної діяльності за умови, якщо він засвоїв: мету й завдання майбутньої роботи, принципи її організації, зміст майбутньої професійної діяльності, форми організації діяльності, можливу послідовність (варіанти) її виконання, методи навчання й виховання, літературу науково-методичного характеру в цій галузі.

Здійснення вокально-хорової діяльності пов'язано з послідовною реалізацією логічно зв'язаних між собою етапів відображення творів хорового мистецтва. Прийнято виділяти два основні етапи вокально-хорової діяльності: етап самостійної підготовки вчителя музики до роботи з навчальним хором і етап безпосередньої взаємодії вчителя з хором.

Перший етап пов'язаний з вивченням хорового твору за інструментом або по слуху. На цьому етапі використовуються такі види діяльності, як: а) гра хорової партитури і супроводи твору на інструменті, спів хорових партій і хорової вертикалі, аналіз засобів музичної виразності; б) засвоєння історико-теоретичних відомостей про твір і його авторів; в) планування майбутньої роботи з хором.

Другий етап включає два взаємопроникаючі процеси: а) процес „настройки виконавського інструмента”, пов'язаний з формуванням вокально-хорових навиків у учнів; б) процес роботи над хоровим твором, який включає пошук і реалізацію вокально-хорових виконавських засобів для розкриття значення і змісту хорового твору.

Важливе значення для підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до хорової роботи в школі має диригентська практика. Вона націлена на формування готовності студента до самостійної хормейстерської діяльності і припускає вирішення низки важливих завдань в підготовці вчителя музичного мистецтва:

- поглиблення й закріплення отриманих на диригентсько-хорових і музично-теоретичних дисциплінах знань, умінь і навичок, їх реалізації на практиці;
- стимулювання інтересу до самостійного пошуку найефективніших методів і прийомів роботи над хоровим твором;
- розвиток загальнопедагогічних умінь – конструктивних, організаторських, комунікативних, дослідницьких тощо;
- розвиток і закріплення в студентів бажання працювати з хоровими колективами, прагнення вдосконалювати свої спеціальні знання, уміння і навички в галузі вокально-хорової роботи;
- формування необхідних для керівника хорового колективу особистих якостей, як-от: воля, ініціатива, тактовність, відчуття міри, швидкість реакції в реагуванні на хорове звучання, дисциплінованість, витримка і т. п.;
- розширення репертуарного багажу для змішаного й різних однорідних хорових колективів.

Мета хорового співу на уроках музичного мистецтва в школі: – сприяти творчій самореалізації школярів за допомогою хорового виконання. Перед учителем поставили завдання постановки й розвитку голосу, формування вокально-хорових навичок, виховання вокального слуху як важливого чинника співу в єдиній співацькій манері, виховання організованості, уваги, відповідальності в момент колективного музичення учнів, бо хор – це „збір одnodумців”; розвиток музичних здібностей дітей і потреби молодших школярів у хоровому співі як мотиваційного компонента готовності до подальшого саморозвитку.

Отже, робота вчителя музичного мистецтва з дітьми повинна будуватися з урахуванням принципу спадкоємності в організації вокально-хорового виховання. А хормейстерська практика на уроках хорового класу є тією творчою лабораторією, де майбутній педагог має

нагоду практично використовувати накопичений ним на заняттях з диригентсько-хорових дисциплін багаж теоретичних знань і практичних умінь та навичок для підготовки до хорової роботи в школі.

### **Література**

**1. Арчажникова Л. Г.** Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

#### **Островська Т. В., Федоріщева С. П. Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до хорової роботи в школі**

У статті розкрито особливості підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до хорової роботи в школі. Автори підкреслюють, що підґрунтям для формування основних професійних компетенцій учителя музичного мистецтва в практиці вишівської підготовки мають бути курси диригування, вокального класу, хорового класу. Робота вчителя музичного мистецтва з дітьми повинна будуватися з урахуванням принципу спадкоємності в організації вокально-хорового виховання.

*Ключові слова:* учитель музичного мистецтва, вокально-хорове виховання, хоровий спів.

#### **Островская Т. В., Федорищева С. П. Подготовка будущего учителя музыкального искусства к хоровой работе в школе**

В статье раскрываются особенности подготовки будущего учителя музыкального искусства к хоровой работе в школе. Авторы подчеркивают, что основой для формирования основных профессиональных компетенций учителя музыкального искусства в практике вузовской подготовки должны быть курсы дирижирования, вокального класса, хорового класса. Работа учителя музыкального искусства с детьми должна строиться с учетом принципа преемственности в организации вокально-хорового воспитания.

*Ключевые слова:* учитель музыкального искусства, вокально-хоровое воспитание, хоровое пение.

#### **Ostrovska T. V., Fedorishcheva S. P. Preparation of future teacher of musical art to choral work at school**

In the article are opened up the features of preparation of future teacher of musical art to choral work at school. Authors underline that by basis of forming the main professional competences of teacher of musical art in a practice of high school preparation must be courses of conducting, vocal class and choral class. Work process of the teacher of musical art with children must be built taking into attention the principle of succession in organization of vocally-choral education.

*Key words:* teacher of musical art, vocally-choral education, choral singing.

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ТА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

УДК 78+781.65

**О. М. Павленко**

### **МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

У сучасних умовах реформування освіти, євроінтеграційних процесів відбуваються пошуки нових підходів до формування всебічно розвинутого, компетентного фахівця своєї справи, здатного бути конкурентоспроможним на ринку праці.

На сьогоднішній день у галузі мистецької освіти особливого значення набуває формування креативної особистості, яка може реалізувати себе повною мірою у музично-практичній діяльності. Саме тому залучення майбутнього вчителя музики до продуктивно-творчих видів діяльності в процесі інструментально-виконавської підготовки, а саме джазової імпровізації, та формування відповідних умінь набуває значної актуальності.

У науково-педагогічній літературі широко висвітлено питання з проблем теорії і методики мистецької освіти (Е. Абдулін, Ю. Алієв, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка та ін.); інструментально-виконавської підготовки (Л. Арчажникова, Г. Ципін, О. Щолокова, В. Буцяк, Н. Гуральник, О. Щербініна та ін.); формування фахових умінь музиканта-педагога (І. Гринчук, Т. Люріна, А. Первушина, Т. Панасенко, О. Плотницька, М. Крицький, І. Шинтяпіна та ін.). Питання, пов'язані з навчанням джазової імпровізації майбутнього вчителя музики, досліджені О. Жарковою, Н. Сродних, Ю. Степняком, Д. Бабіч, О. Хижком, Н. Попович та ін. Разом з тим, на сьогодні залишаються невизначеними методи формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Метою статті є висвітлення методів формування вмінь джазової імпровізації в процесі інструментальної підготовки.

Одним з найважливіших компонентів навчального процесу визначають метод навчання. Він є сполучною ланкою між визначеною метою й кінцевим результатом. Реалізація мети й завдання навчання, досягнення відповідних результатів неможливо реалізувати без відповідних методів діяльності. Під методом навчання в педагогіці розуміють спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності педагога та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти.

Останнім часом усе більша увага з боку педагогів-музикантів спрямована на застосування в процесі інструментально-виконавської підготовки різноманітних видів продуктивно-творчої діяльності, музично-творчих методів для формування творчої особистості. Тому для нас цікавим є дослідження, у яких запропоновані методи навчання джазової імпровізації майбутнього вчителя музики. Так, Н. Сродних [4] пропонує застосовувати в процесі навчання студентів основ джазової імпровізації такі методи: методи активного розвитку музичного слуху; методи розвитку здатності створювати нову музичну тканину на заданій основі; методи розвитку здатності миттєвого (імпровізаційного) створення нової музичної тканини.

У дослідженні О. Курильченко [2] застосовано такі творчі методи: метод інструментального діалогу; метод інструментальної дискусії; метод караоке; метод створення джазових композицій; метод імпровізації.

Формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки ми пропонуємо за допомогою таких методів: мелодично-фігураційного, ритмічного, мотивного, гармонійного варіювання, створення джазового акомпанементу, аналізу джазових імпровізацій, планування джазової імпровізації та джазового музикування.

Метод мелодично-фігураційного варіювання спрямований на формування в майбутніх учителів музики вміння оперувати прийомами видозміни музичного матеріалу та створення джазової імпровізаційної мелодичної лінії. До таких прийомів віднесли застосування допоміжних та прохідних звуків, оспівування, гамоподібні будови, пасажі типу арпеджіо та секвенціювання. Допоміжні, прохідні звуки можуть бути діатонічними та хроматичними й застосовуватися в процесі імпровізації – й окремо, і разом. Оспівування використовується за допомогою діатонічних та хроматичних звуків. Застосування гамоподібних побудов включає використання в процесі музикування різного типу лади, трихорди, тетрахорди та пентахорди. Пасажі типу арпеджіо передбачають гру по акордових звуках у різноманітному інтервальному співвідношенні. Для розвитку імпровізаційної горизонталі та вертикалі використовуються діатонічні та хроматичні секвенції. Опанування кожного прийому мелодично-фігураційного варіювання закріплюється виконанням вправ на музичному інструменті. Комбінування прийомів дозволить створити різноманітну та цікаву імпровізацію. Створення джазової імпровізаційної мелодичної лінії за допомогою методу мелодично-фігураційного варіювання відбувається на основі теми джазового стандарту, гармонійної схеми або ладу.

Джазове імпровізаційне мистецтво характеризується оригінальною системою ритмічної організації музичного матеріалу. Тому в процесі музикування майбутньому вчителю музики потрібно володіти способами ритмічної видозміни теми, акомпанементу джазового

стандарту, імпровізації. Метод ритмічного варіювання передбачає опанування основними прийомами джазової ритміки, ритмічними моделями та вмінням оперувати ними в процесі створення імпровізаційної горизонталі та вертикалі. До таких прийомів ми віднесли ритміку свінгу (кожна чверть трактується як тріоль, але тільки в помірних та повільних темпах), синкопування, акцентування. Ритмічні моделі включають комбінування нот різної тривалості. Застосування музично-творчих завдань та практичних вправ для опанування кожного з елементів джазової ритміки дозволить студенту впевнено обирати доцільний прийом або ритмічну модель для створення імпровізації в процесі музикування.

Особливістю будови імпровізаційного соло в джазовій практиці є застосування мотивів. За допомогою цієї найменшої відносно самостійної формоутворювальної одиниці створюється імпровізація. Мотиви складаються виконавцем самостійно або запозичуються у видатних джазових музикантів. Уміння видозмінювати мотиви є необхідною умовою у створенні імпровізації. Саме тому застосування методу варіювання мотивів у процесі навчання дозволить опанувати прийомами модифікації мотиву. До таких способів ми включили оволодіння прийомами мелодичної та ритмічної видозміни структури мотиву. Також важливим є використання секвенційного розвитку мотиву. Застосування музично-творчих завдань на основі прийомів мелодично-фігураційного, ритмічного варіювання дозволить майбутньому вчителю музики опанувати способами видозміни мотивів.

Одним з важливих компонентів джазової імпровізації є її гармонійне забарвлення. У процесі джазового музикування імпровізатор може на власний розсуд варіювати акордову послідовність, видозмінюючи гармонійну структуру. Тому застосування викладачем методу гармонійного варіювання дозволяє студентам опанувати основні прийоми видозміни гармонійної вертикалі. До таких способів ми віднесли вміння застосовувати складні за структурою акорди (нонакорди, ундецимакорди, терцдецимакорди) поряд із септакордами, акорди з допоміжними та альтерованими звуками, прохідні та допоміжні акорди, заміни акордів (по медіанті, тритонова заміна). Також майбутньому вчителю музики важливо знати розташування акордів (тісне, широке, мішане) та їхнє мелодичне положення (терція, квінта, септима), специфіку пропуску тонів в акордах, сполучення акордів, уміння розподіляти акорди між двома руками та особливості їхньої побудови залежно від складу інструментів у процесі джазового музикування. Застосування музично-творчих завдань та вправ дозволить студенту опанувати основні способи гармонійної видозміни.

Специфіка музикування в джазі передбачає створення виконавцем не тільки мелодичної імпровізаційної лінії, але й власного супроводу до теми джазового стандарту та імпровізації. Метод створення джазового акомпанементу дозволить студенту оволодіти прийомами

створення акомпанементу на основі найбільш уживаних моделей традиційного джазу. До таких типових моделей ми включили: „бас-акорд”, „блукаючий бас”, „синкопований акорд”, „аранжований акорд”, „блукаючий бас + акорд” (синкопований акорд), „басова остинатна фігурація”. Використання творчих завдань та практичних вправ сприятиме оволодінню цими прийомами зі створення джазового акомпанементу.

Необхідним чинником в опануванні джазовою імпровізацією є ознайомлення майбутнього вчителя музики з найкращими імпровізаційними соло відомих джазових виконавців. Виявлення основних прийомів створення імпровізаційної лінії, фразування, артикуляції, структурної організації дозволить краще зрозуміти логіку створення імпровізації. Саме тому метод аналізу джазових імпровізацій спрямований на формування вміння аналізувати імпровізаційні соло. Прослуховування та нотний аналіз імпровізацій видатних джазових музикантів дозволить студенту мати уявлення про специфічну мову джазу, внутрішню структуру імпровізаційного соло, інтонаційні звороти, фрази. Також накопичити слуховий та візуальний досвід мелодико-гармонійних побудов створення імпровізацій.

У практиці джазового музикування склалася така традиція, що дозволяють виконавцю попередньо готуватися до імпровізації. Тому метод планування джазової імпровізації спрямований на формування в студентів умінь попередньо готуватися до створення імпровізаційного продукту. До таких прийомів ми віднесли вміння визначити структуру майбутньої імпровізації, мелодичну та гармонійну будову теми джазового стандарту, кількість тактів для імпровізації, розташування кульмінацій, основу для створення імпровізації (тема джазового стандарту або гармонійна основа). Також необхідно обрати доцільні прийоми мелодично-фігураційного, гармонійного, ритмічного, мотивного варіювання, будови акомпанементу, які будуть необхідні при створенні джазової імпровізації.

Останнім методом формування вмінь джазової імпровізації ми визначили метод джазового музикування. Метою цього методу є формування в майбутнього вчителя музики вмінь імпровізувати в типових формах джазу (форма блюзу, АА та ААВА) на основі популярних джазових стандартів, використовуючи прийоми мелодично-фігураційного, ритмічного, мотивного, гармонійного варіювання, створення джазового акомпанементу. Особливістю цього методу є вміння поєднати в процесі музикування вищезгадані прийоми створення джазової імпровізаційної горизонталі та вертикалі.

Отже, застосування методів мелодично-фігураційного, ритмічного, мотивного, гармонійного варіювання, створення джазового акомпанементу, аналізу джазових імпровізацій, планування джазової імпровізації, джазового музикування сприятиме, на нашу думку,



формуванню вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.

### **Література**

**1. Маркин Ю.** Джазовая импровизация: теоретико-практический курс / Ю. Маркин – М. : Кабур, 1994. – 79 с.  
**2. Курильченко Е. М.** Джазовое искусство как средство развития творческой деятельности студентов музыкальных факультетов педагогических вузов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Е. М. Курильченко. – М., 2005. – 21 с.  
**3. Олексюк О. М.** Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.  
**4. Сродных Н. Л.** Джазовая импровизация в структуре профессиональной подготовки учителя музыки : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Н. Л. Сродных. – Екатеринбург, 2000. – 19 с.

#### **Павленко О. М. Методи формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки**

У статті розкрито методи навчання джазової імпровізації майбутнього вчителя музики. Запропоновано методи формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки. Висвітлено специфічну особливість запропонованих методів навчання.

*Ключові слова:* метод навчання, джазова імпровізація, творча особистість

#### **Павленко А. Н. Методы формирования умений джазовой импровизации будущего учителя музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки**

В статье раскрываются методы обучения джазовой импровизации будущего учителя музыки. Предложены методы формирования умений джазовой импровизации будущего учителя музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки. Отражена специфическая особенность предложенных методов обучения.

*Ключевые слова:* метод обучения, джазовая импровизация, творческая личность.

#### **Pavlenko O. M. The methods forming abilities of jazz improvisation future music teacher in the process of instrymental-performing training**

In the article open up the methods of studies of jazz improvisation future music teacher. Offered the methods forming abilities of jazz improvisation of future music master are in the process of instrymental-

performing training. Reflected the specific feature of the offered methods of studies.

*Key words:* method of studies, jazz improvisation, creative personality.

УДК 37.036:788

**Л. І. Паньків**

### **ДІАЛОГОВИЙ ПІДХІД У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ**

Інноваційні процеси, що відбуваються впродовж останніх десятиліть у мистецькій освіті, перш за все, спрямовані на утвердження гуманістичних ідеалів: розуміння Людини як вищої цінності, забезпечення розвитку індивідуальності, створення умов саморозвитку, самореалізації, можливостей духовного самовдосконалення особистості, яка себе створює. Сучасна педагогічна парадигма ґрунтується на ідеях ставлення до особистості як до унікального, що істотно позначається на переосмисленні основоположних принципів викладання мистецьких дисциплін, актуалізації діалогізму художнього спілкування. Тож, ключовим у мистецькій освіті стає діалоговий підхід, що визнає, перш за все, рівноправність усіх учасників навчального процесу, а також унікальність та неповторність кожного з них, зокрема в спілкуванні з мистецтвом. „Суб’єкт-об’єктні” відносини педагогічного процесу мають рішуче поступитися „суб’єкт-суб’єктним”, що найбільш відповідають гуманістичній концепції сучасної мистецької освіти.

Мета статті – розкрити особливості впровадження діалогового підходу в мистецькій освіті, визначити основні положення діалогового мистецького навчання учнів.

Зазначимо, що ідея діалогового підходу не є новою в освіті. Традиції використання діалогу в навчанні сягають ще часів Стародавньої Греції. Так, широко відомі навчальні діалоги Сократа, коли шляхом питань та роздумів філософ допомагав учням вирішувати проблему, у результаті чого істина відкривалася не лише тим, хто вчився, а й учителеві. Можна згадати філософські діалоги Платона, Д. Дідро, Г. Сковороди. У педагогіці використання діалогу широко пропагувалося новою школою С. Френе (1896 – 1966), видатним чеським педагогом Я. Корчаком (1879 – 1942), видатним українським педагогом В. Сухомлинським (1918 – 1970), російськими педагогами: авторами теорії розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін) та педагогіки співробітництва (Ш. Амонашвілі, В. Шаталов). У кожній з цих педагогічних систем ключовим елементом визначалася педагогічна взаємодія вчителя з учнями на засадах рівноправного діалогу.

Поняття „діалог” (від грецького *dialogos* – розмова, бесіда) у довідковій літературі визначається як „форма відношення „Я – Ти”, „обмін думками між двома або кількома особами” [1, с. 96]. Найпростіша форма діалогу – це простий обмін репліками. У цьому варіанті діалог може виражатися дією, жестом, мімікою. У широкому значенні діалог трактується в науковій літературі як „зустріч двох думок, двох свідомостей у їх гармонії” (М. Бахтін), як категорія соціального буття „Я – Ми” (С. Франк), як діалог культур (В. Біблер).

Теоретичні засади діалогового підходу в мистецькій освіті ґрунтуються на філософсько-антропологічній характеристиці категорії „діалог”, що розглядається, з одного боку, як умова людської свідомості й самосвідомості, а з іншого – як основна форма її реалізації.

Так, М. Бахтін уважав, що діалог є найбільш дієвим методом цілісного осягнення людини та її внутрішнього світу. Саме в діалозі вчений убачав можливість розкриття її сутності та індивідуальності. Він був переконаний, що індивідуальність розкривається тільки в процесі діалогічного спілкування [2]. Учений обґрунтував активно-діалогову природу спілкування з мистецтвом. Так, М. Бахтін відстоював думку про те, що „чужі свідомості не можна спостерігати”, визначаючи їх пасивним об’єктом. Думати про них – означає говорити з ними. У цьому, на його переконання, криється внутрішньо діалогова активність суб’єкта художньої діяльності, результати якої проявляються й у власній інтерпретації мистецького твору, й у здатності розуміти інших партнерів спілкування з приводу мистецтва.

М. Каган визначає діалог універсальною категорією, що є основою для розуміння різних явищ світу. За переконанням ученого, діалог повно й яскраво виявляється в духовно-практичній, зокрема художньо-естетичній діяльності людини як вищій формі її активності. Діалог, на думку вченого, фіксує тісний зв’язок твору мистецтва й споглядача (читача, слухача, глядача) на рівні партнерства. Тож, кожна людина, сприймаючи твори мистецтва, діалогічно спілкується і з творцем, і з художніми образами, а відтак – відкриває для себе образну картину світу [3].

Розвиваючи ці думки, О. Рудницька обґрунтувала, що поняття „спілкування з мистецтвом” уже вказує на діалогічність. Дослідниця розкрила сутність мистецького спілкування через інтегральні якості міжособистісного і внутрішнього діалогу – комунікативності, емпатії, рефлексії [4]. Діалог, на думку автора, пронизує й реальні відносини „з приводу мистецтва”, і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Ці дві взаємозалежні форми діалогу об’єднує поняття „художнє спілкування”, пов’язане з „утручанням свідомості в спонтанний потік естетичних переживань індивіда, зі своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах та поняттях” [4, с. 63]. Способами осмислення свого ставлення людини до мистецтва, на думку автора, є внутрішнє висловлювання, формулювання

власної думки, прагнення довести та відстояти її, протиставити іншому судженню тощо.

Екстраполяція цих думок на педагогічний процес дозволяє розглядати діалогічний підхід у якості методологічних засад мистецької освіти.

Актуалізація діалогу в мистецькому навчанні зумовлюється тим, що само мистецтво (як уже було визначено) є актом особистісного й міжособистісного спілкування. Навчання мистецтва неможливо поза встановлення духовного й естетичного контакту учнів з автором твору та створеними ним художніми образами. Тож, навчальний діалог системи „суб’єкт – суб’єкт” доповнюється тріадою „суб’єкт – мистецтво – суб’єкт”. Обидві сторони навчального діалогу безпосередньо спілкуються через художні образи мистецтва, що пронизують, передусім, емоційну сферу кожного. Саме на пошук смислу художнього твору, індивідуального емоційного переживання сутності художнього образу, особистісного усвідомлення суб’єктивного світобачення митця, що має глибоко індивідуальний характер, має спрямовуватися організація занять у класі мистецьких дисциплін.

Упровадження діалогового підходу в мистецьку освіту зовсім не означає нівелювання ролі вчителя. Художній досвід викладача значно багатший і ширший, тож його роль як керівника навчального процесу залишається активною, однак набуває нових рис. Діалоговий підхід, відхиляючи пряму авторитарну дію вчителя на учня, орієнтує на організацію спілкування між тими, хто має високий рівень знань щодо мистецтва, і тими, хто їх набуває. Тож, діалоговий підхід стимулює зворотний зв’язок у педагогічному процесі. У ході діалогового навчання відбувається звертання до суб’єктивного художнього досвіду й викладача, й учня, їхній взаємообмін результатами мистецьких спостережень, емоційного переживання художніх образів, процесу художньої творчості.

Діалоговий підхід у мистецькому навчанні передбачає встановлення художньо-емоційного контакту між учителем і учнем, максимальну активізацію художньої ініціативи вихованця, емпатійного психологічного усвідомлення вчителем внутрішнього світу учня.

Педагогічними методами діалогового мистецького навчання можуть бути: варіантність тлумачення художніх образів, проведення жанрових (або стильових) паралелей, створення власних інтерпретацій художніх образів та їхнє спільне обговорення та ін. Головне, що педагог має уникати монологічності способу викладання навчального матеріалу, категоричності в трактуванні художньої інтерпретації, нехтуючи думкою учня.

Професіоналізм учителя проявляється в уміннях створювати навчальні ситуації таким чином, аби активізувати творчу ініціативу учня, захопити його мистецтвом, спонукаючи до діалогічної взаємодії в процесі пізнання художніх творів.

Отже, упровадження діалогового підходу в мистецькій освіті передбачає виокремлення таких положень:

– необхідність особливої позиції педагога як натхненника й координатора спільної художньої діяльності з учнями, які визнаються рівноправними учасниками навчального діалогу:

– створення атмосфери емоційної відкритості спілкування з приводу мистецтва;

– спрямування естетичних вражень на внутрішній діалог із самим собою, рефлексивний аналіз власних дій;

– установка на емпатійне відчуття внутрішнього світу учасників навчального діалогу, співпереживання через інтерпретацію художніх творів.

### **Література**

**1. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с. **2. Бахтін М. М.** Естетика словесного творчествa / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 444 с. **3. Каган М. С.** Мир общения: Проблема межсубъективных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с. **4. Рудницька О. П.** Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Т. : Навч. кн. „Богдан”, 2005. – 360 с.

#### **Паньків Л. І. Діалоговий підхід у мистецькій освіті**

У статті розглянуто особливості мистецького навчання учнів на основі діалогового підходу. Представлено характеристику художнього діалогу як основи навчання мистецтва.

*Ключові слова:* мистецька освіта, діалоговий підхід, художній діалог.

#### **Паньків Л. И. Диалогический подход в художественном образовании**

В статье рассматриваются особенности художественного обучения учащихся на основе диалогового подхода. Представлено характеристику художественного диалога как основы обучения искусству.

*Ключевые слова:* художественное образование, диалогический подход, художественный диалог.

#### **Pankiv L. I. Dialogue approach is in art education**

In the article the features of the artistic educating of students are examined on the basis of dialogue approach. The characteristic feature of dialogue as the basis for teaching art.

*Key words:* art education, dialogue approach, artistic dialogue.

УДК 793.3:793.31

**О. М. Пархоменко**

**РОЗВИТОК ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА  
ЧЕРНІГІВСЬКОГО ПОЛІССЯ ОСТАННЬОЇ  
ЧВЕРТІ ХХ СТОЛІТТЯ**

Одним з характерних виявів процесу зростання національної самосвідомості українського народу є помітне підвищення інтересу до власного культурно-мистецького життя, вагомою частиною якого завжди була народна хореографія.

Важливим кроком для підтримки та розвитку хореографічного мистецтва в Україні за останні роки стали Укази Президентів України „Про проведення Всеукраїнського огляду народної творчості” (1998, 2001, 2005, 2009 рр.), „Про проведення Всеукраїнського фестивалю-конкурсу народної хореографії імені Павла Вірського”, присвяченого 100-річчю від дня народження видатного українського балетмейстера (2005, 2008 рр.). Фестивалі дають змогу краще ознайомитися з творчим потенціалом професійних та аматорських хореографічних колективів України, виявити кращі школи та виконавців у галузі хореографічного мистецтва, підтримати талановитих хореографів, зберегти невичерпні багатства народної хореографії регіону [2, с. 20].

До питань формування хореографічної культури України, особливо її конкретних регіонів, за багатолітню історію зверталася зовсім незначна кількість дослідників (Ф. Колесса, К. Мошинський, А. Гуменюк, К. Василенко, О. Гомон, О. Ботан). Тому означена проблема все ще потребує наукового дослідження, без якого неможливе виявлення та осмислення складних процесів еволюції розвитку хореографічного мистецтва одного з регіонів України, яким є Чернігівське Полісся.

Це визначило завдання статті – розглянути питання розвитку хореографічного мистецтва одного і важливих культурних регіонів України в останній чверті ХХ століття.

Чернігівське Полісся – особлива історико-етнографічна область України, частина колишньої прабатьківщини слов'ян, етноконтактна зона, яка зберегла найдавніші релікти праслов'янської та праукраїнської культури, що є постійними об'єктами вивчення археологами, істориками, фольклористами, етнографами. А ще – багатостраждальна земля, яку спіткала ядерна катастрофа Чорнобиля. Можливо, саме останній чинник спричинив активізацію наукових досліджень поліської народної культури, яка зазнала в останній чверті ХХ столітті нищівного удару. Історико-етнографічний регіон Чернігівського Полісся приваблює увагу науковців, митців, зокрема балетмейстерів, особливостями традиційно побутової матеріальної і духовної культури, мови його населення [4, с. 30].

Одним із заповідних куточків, де значною мірою збереглися традиції фольклорної діяльності, є мальовнича Чернігівщина. Із прадавніх часів донесла до нас людська пам'ять невичерпні скарби народної культурної спадщини: обряди й звичаї, легенди й казки, ігри, пісенний, танцювальний та музичний фольклор. Завдяки знавцям народної музики ми ще й нині можемо відтворити весільне дійство, вечорниці й мальовничі зимові ігри, колядки, щедрівки, веснянки, таємниче поетичне свято Івана Купала, але, на жаль, переважна більшість обрядів збереглася лише фрагментарно.

Історія розвитку хореографічної культури Чернігівського Полісся достатньо однорідно пов'язана з районами області. У них набула поширення більша частина традиційних українських танців, а саме: *хороводи, побутові* (польки, кадрили, тропакі, гопакі, козачки, метелиці), *сюжетні танці*. Без пісні чи без музики танцю немає. Від них залежить темп, ритміка й характер танцю. Танцювальна пісня й танець, танцювальна мелодія на інструменті й танець – це одне нероздільне гармонійне ціле.

Танцювальним жанром, що найактивніше й найефективніше побутує на Чернігівському Поліссі, є полька, кадрили та вальс. Ось орієнтовний сюжетно-тематичний перелік: „Дедушка”, „Верба”, „Шабасувка”, „Рузя”, „Цшанка”, „Пчулка”, „Дрібненька”, „Субота”, „Бабушка”, „Довбешка”, „Гуляй, гуляй, красуля”, „Архипова”, „Мазурка”, „Батькова”, „Кабардинська”. Означенні танці свідчать і про кількісне, і про інтонаційно-стильове і тематичне спрямування типової поліської стилістики [5, с. 8].

Відносини між хореографічними культурами сусідніх областей та сусідніх народів (Росія, Білорусія), – одна з найцікавіших проблем. На думку К. Василенка, взаємозв'язки, що зумовлюють взаємовплив хореографічних культур, мають принаймні три аспекти: побутування танців інших народів чи, навпаки, українських поза межами України в їхньому первісному вигляді; трансформація деяких народних танців на новому національному ґрунті: трансформація деяких структурних елементів рухів та їх традиційної манери виконання щодо тієї національної культури, з якої запозичено цей рух.

Поділивши територію Чернігівської області на локальні райони, можемо простежити вплив сусідніх областей на хореографічну культуру Чернігівського Полісся.

До північного району області належать території, які межують з Брянською областю (Росія). У цьому районі особливо відчувається вплив російської хореографії („Бариня”, „Коробочка”, „Комаринська”, „Гусачок”).

На північному заході області в районах, які межують з Гомельською областю (Білорусь), побутують танці білоруського характеру („Лянок”, „Толкачеки”, „Подушечка”). Для цього району

Чернігівського Полісся характерна різноманітна, багатообразна танцювальна лексика, рухливий темп, темпераментна манера виконання.

Багато українських танців (особливо обрядових) схожі за тематичними ознаками з білоруськими. Хороводи, зазвичай, складаються з тих же компонентів, а низка інших танців має однакову назву, хоч і різняться характером і манерою виконання від однойменних білоруських. Зберігається характерна риса, притаманна білоруській танцювальній побутовій лексиці та композиції – повторення рухів та фігур. Окремі рухи білоруських танців (полька-трясуха, оберти на підскоках) зустрічаємо в українських танцях, що побутують у цих районах Чернігівського Полісся [3, с.78].

На сході області в районах, які межують з Сумською областю, а також у південних районах, побутують усі жанри українських народних танців. Вони відображають найхарактерніші риси українського народного танцювального мистецтва. Саме тому вони становлять основу української народної хореографії. Неабияку роль у танцях регіону відіграють одяг, головні убори й прикраси, а також окремі предмети танцювального реквізиту, народні музичні інструменти, гарапники, шаблі, бунчуки тощо.

На сучасному етапі становлення, розглядаючи проблему хореографічного мистецтва Чернігівського Полісся, можна впевнитися, яке багатогранне й колоритне його танцювальне мистецтво.

У Чернігівській області нараховується більше 150 любительських танцювальних колективів. Багато з них мають звання „сразковий” та „народний” і гідно представляють танцювальне мистецтво регіону далеко за його межами. У кожного колективу є свій творчий почерк, кожний з них робить свій безпосередній внесок у розвиток національного хореографічного мистецтва.

Так, ніжинський аматорський ансамбль танцю „Поліська веселка”, створений у 1957 році балетмейстером О. Ревун, первісток серед аматорських колективів області, у 1970 році першим в області отримав звання „народного”.

У м. Прилуки працює яскравий хореографічний колектив, народний аматорський ансамбль танцю „Прилучанка” міського будинку культури, який у 2011 році відзначає 67-річчя від дня заснування.

Значних успіхів досягнув народний аматорський ансамбль танцю „Дружба” міського палацу культури м. Чернігова (беззмінний керівник – Г. С. Горбачук). Створений більше чверті століття тому, колектив у своєму репертуарі нараховує понад 40 номерів. Серед них цікаві сценічні обробки й білоруських танців, і місцевого Чернігівського танцювального фольклору.

Важливу роль у вихованні національно-свідомого громадянина відіграють заклади мистецтва та освіти, а саме: 20 шкіл мистецтв, хореографічна школа, училище культури і мистецтв імені Марії Заньковецької, кафедра музичної педагогіки та хореографії факультету



культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, діяльність яких заснована на вивченні традиційної народної культури.

Двадцять дитячих аматорських танцювальних колективів носять почесне звання „зразковий”. При роботі з учасниками своїх колективів керівники ставлять перед собою мету прищепити дітям любов до фольклору, обрядів, традицій та історії рідного краю. У кожному танцювальному творі вони намагаються відродити воістину народний дух, характер, манеру, відчутти та донести аромат рідного краю до глядача, виховуючи тим самим гордість за найцінніші скарби національної спадщини. У танцювальних видовищах керівники ансамблів особливу увагу приділяють вивченню та розробці дитячого музично-ігрового матеріалу.

Звичаї народу – це невичерпане джерело для створення сценічних варіантів українських танців і правильного трактування українського характеру.

Творча практика колективів, що функціонують у регіоні, значно збагатила та урізноманітнила прийоми й методи синтезу танцювального фольклору зі сценічним мистецтвом, інтенсифікувала процес трансформації хореографічної культури регіону Чернігівського Полісся.

Використовуючи праці видатних українських фольклористів та митців (В. Авраменка, М. Верховинця, П. Вірського, О. Гомона та ін.), ми намагаємося детальніше вивчати побут, історію, звичаї Чернігівського Полісся в хореографії. Сьогодні багато народних танцювальних колективів Чернігівського регіону не тільки наслідують відомих майстрів, а й намагаються відтворити колорит та самобутність свого рідного краю, затверджуючись на фольклорних джерелах.

Зробити це стає дедалі важче, оскільки молоде покоління рідко є носієм одвічних традицій. Шлях до відтворення можливий завдяки проведенню фестивалів народної творчості й серед професійних колективів, і серед аматорів.

Нація без народної та сучасної творчості не має права називатися культурною. Тільки народне та сучасне високопрофесійне мистецтво може зміцнити національну свідомість нового покоління й піднести престиж українського народу у світі. Тільки об'єднавши всі зусилля видатних майстрів хореографії та молоді, ми зможемо прогнозувати, методично й науково спрямовувати нашу хореографічну творчість на відтворення й примноження її кращих зразків народної творчості й минулого, і сьогодення, спираючись на традиції й славу української хореографії.

Отже, в останній чверті ХХ століття відбувається піднесення хореографічного мистецтва Чернігівського Полісся як цілісного явища танцювальної культури України.

Пропаганда хореографічного мистецтва навчальними закладами мистецтва та освіти, аматорськими й професійними танцювальними

колективами області в Україні та за її межами знайомить громадськість з багатограним хореографічним мистецтвом Чернігівського Полісся, важливою складовою частиною національної культури незалежної України.

### **Література**

- 1. Авраменко В.** Українські національні танки, музика і стрій / В. Авраменко. – Голівуд – Нью-Йорк – Вінніпег – К. – Л., 1947. – 80 с.
- 2. Вантух М. М.** Стан народної хореографії в Україні та перспективи її розвитку / М. М. Вантух // Матеріали наук.-практ. конф. (28 лютого 2002 р., м. Київ). – К. : Стислось, 2002. – 101 с.
- 3. Василенко К. Ю.** Український танець : підручник / К. Ю. Василенко. – К. : ППК ПК, 1997. – 365 с.
- 4. Кудрицький А. В.** Чернігівщина : енцикл. довідник / А. В. Кудрицький – К., 1990. – 485 с.
- 5. Чурко Ю. М.** Белорусский хореографический фольклор / Ю. М. Чурко. – Минск : Выш. шк., 1990. – 415 с.

#### **Пархоменко О. М. Розвиток хореографічного мистецтва Чернігівського Полісся останньої чверті ХХ століття**

У статті розглянуто проблему розвитку хореографічного мистецтва одного з важливих культурних регіонів України – Чернігівського Полісся, яке ще не було об'єктом спеціального мистецтвознавчого вивчення. Ліричні хороводи, запальні побутові, сюжетні танці розкривають побут, обряди; традиції цього регіону дають можливість розвивати творчий потенціал аматорських та професійних хореографічних колективів області.

*Ключові слова:* хореографічне мистецтво, Чернігівське Полісся, українська народна хореографія, народна творчість.

#### **Пархоменко А. Н. Развитие хореографического искусства Черниговского Полесья последней четверти ХХ века**

В статье рассмотрена проблема развития хореографического искусства одного из значительных культурных регионов Украины – Черниговского Полесья, которое еще не было объектом специального искусствоведческого изучения. Лирические хороводы, зажигательные бытовые, сюжетные танцы, раскрывающих быт, обряды; традиции этого региона, дают возможность развивать творческий потенциал любительских и профессиональных хореографических коллективов области.

*Ключевые слова:* хореографическое искусство, Черниговское Полесье, украинская народная хореография, народное творчество

#### **Parhomenko A. The development of choreographic art of Ukraine Chernihiv Polesie**

In the article the problem of choreographic art of one of the major

cultural regions of Ukraine Chernihiv Polesie, it has not been object of art criticism special study. Lyrical dances, inflammatory household dances, dancing scene, reveal everyday life, rituals, traditions of this region, provide an opportunity to develop the creativity of amateur and professional choreographic collectives of the region.

*Key words:* choreographic arts, Chernihiv Polesie, Ukrainian folk choreography, folk.

УДК 371.032:78

**О. С. Плохотнюк**

### **РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ В АКсіОЛОГіЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА**

Політичні й економічні перетворення, зміни соціокультурної ситуації в Україні та світі не могли не торкнутися й сфери освіти та культури. Зміни у свідомості відбуваються не тільки в учнів, але й їхніх батьків, старших товаришів, учителів, наставників, зокрема й у сфері виховного впливу мистецтва.

„Навчання, впливаючи на розум, почуття і волю, гармонійно виховує цілісну людину”, – зазначав видатний педагог минулого Ф. Дістервег [1, с. 39]. Важливим завданням дидактики в умовах, коли навчання розглядається багатьма науковими дисциплінами (педагогікою, психологією, етикою, естетикою), є створення теоретичних знань, що оточують навчання в його специфіці та в його цілісності як систему властивих йому відношень (І. Лернер). Сучасна дидактика підкреслює, що навчання комплексно впливає на особистість, здійснюючи при цьому три основні функції: освітню, виховну й розвивальну (Ю. Бабанський).

У працях учених (В. Давидов, Л. Занков, М. Скаткін, Г. Ципін, Д. Ельконін), присвячених проблемам розвивального навчання, окреслено різноманітні шляхи й принципи їхніх розв'язань. Навчання, що розвиває – це орієнтація навчального процесу на потенційні можливості людини та на їхню реалізацію, – таке одне з класичних визначень цього поняття.

Теорія розвивального навчання, підґрунтя якого закладено ще в працях І. Песталоцці, Ф. Дістервега, К. Ушинського, а наукове обґрунтування представлено Л. Виготським, успішно розвивається в багатьох галузях педагогіки.

У музичній педагогіці варто згадати насамперед ім'я Г. Ципіна. Розглядаючи провідні музично-дидактичні принципи, учений переконливо довів, що вони, „складені воєдино, спроможні утворити достатньо міцне підґрунтя розвивального навчання в музично-виконавських класах” [2, с. 143]. Таких принципів виділено чотири:

1. Збільшення обсягу навчально-педагогічного матеріалу, що сприяє різнобічному розвитку учнів за рахунок опрацювання широкого за охопленням і різноманітного за характером художнього репертуару.

2. Прискорення темпів проходження визначеної частини навчального матеріалу також націлене на розширення професійного світогляду учня, його максимальний розвиток через розмаїтість студійованого музичного матеріалу.

3. Збільшення частки теоретичної ємкості занять музичним виконавством призводить до необхідності всебічно вдосконалюватися, щоб у результаті такого розвитку отримати більш універсальні, а не „вузькопрофільні” знання. Цьому сприяє використання в перебігу занять більш широкого діапазону відомостей музично-теоретичного та музично-історичного плану.

4. Необхідність такого опрацювання матеріалу, за яким з максимальною повнотою проявилися б самостійність і творча ініціатива учнів. Тобто можливість працювати з учнями, які тяжіють до гармонійного й усебічного розвитку (й у загальному, і в спеціальному).

На прикладі цих чотирьох принципів можна простежити прямий зв'язок, взаємовплив засвоєних знань і розвитку особистості в навчально-виховному процесі. Розкриваючи творчий потенціал особистості, вони забезпечують їй широкі можливості в професійній діяльності, дозволяють моделювати власний творчий розвиток, зокрема й у сфері музики.

Водночас однією з проблем, що постає на шляху вирішення цих завдань, є підготовка музично-педагогічних кадрів, які володіють новими теоретичними й методологічними підходами, уміють творчо варіювати їх у навчально-виховному процесі, здатні оперативно їх змінювати за необхідністю. Навчити молодь відрізнити „зерна від плевел”, визначити справжні художні цінності – здатні лише висококваліфіковані педагоги. Тільки вони можуть поділитися з учнівською молоддю своїми глибокими й усебічними знаннями, і, базуючись на кращих вітчизняних педагогічних традиціях, перетворити ці знання в переконання, у норми поведінки, в естетичні ідеали, смаки й ціннісні орієнтації. Мистецтво в усіх його жанрах, видах і різновидах здійснює формувальний вплив на світосприймання, життєві позиції, на духовну сферу, на загальну культуру людини. Звідси й те важливе місце, що повинно займати мистецтво у вищій школі.

Серед сучасних концепцій, що пропонують свої моделі зміни аксіологічного орієнтування особистості, заслугове на увагу теорія когнітивного дисонансу Л. Фестінгера та теорія структурного балансу (відповідності) Ф. Хайдера [3, с. 52 – 65]. Згідно з теорією Ф. Хайдера ставлення особистості до тих чи інших цінностей підпорядковується структурному закону „балансу”. Тут уявлення про певні ціннісні ознаки явища в окремих осіб має пов'язуватись таким чином, щоб між ними не існувало суперечностей, які могли б зруйнувати цілісність

„феноменального поля” (Л. Фестінгер) їхньої естетичної свідомості. А судження слухачів щодо одних аспектів цінностей повинні володіти „сумісністю несуперечливого співвідношення”. Якщо ж цей баланс порушується, то реципієнт буде намагатися або змінити своє уявлення про явище, або взагалі припинити спілкування з ним. У запропонованих моделях балансу й відповідності відображено ще розмірковування Спінози про ставлення людини до будь-якого об’єкта, що опосередкований її ставленням до іншої людини і ставленням цієї іншої особи до об’єкта орієнтування: „Якщо ми уявляємо, що хтось інший любить, бажає або зневажає щось таке, що ми самі любимо, бажаємо або зневажаємо, то тим постійніше й міцніше ми будемо це любити, бажати чи зневажати” [4, с. 55]. Іншими словами, наше справжнє ставлення до оцінювального явища є мовби сумарним, що включає й наше особистісне ставлення, і ставлення осіб, яких ми поважаємо, шануємо або ж, навпаки, зневажаємо, ігноруємо.

Звісно, що теорія Хайдера, як й інші когнітивні теорії відповідності (Н. Андерсон, Д. Картрайт, Ф. Харарі), не є панацеєю розв’язання проблеми аксіологічного орієнтування молоді, але вона відіграє помітну роль у наукових методиках пропаганди й у засобах масової інформації, і виховній роботі з юнацтвом. Так, якщо наставник має бажання змінити орієнтацію вихованців на те чи інше явище мистецтва, то він повинен урахувати як відповідність впливу на памолодь музичної інформації, так і ставлення аудиторії вихованців до його особистості. Так, у проведеному лабораторному експерименті (з навчальною групою студентів музичного відділення) спостерігалася ситуація, коли педагог мав викликати у вихованця інтерес і позитивну орієнтацію на музичний фольклор. Дієвість цього процесу залежала не тільки від поінформованості респондента в якостях і цінностях народної музики та методичних прийомах навчання, але й від ефективності емоційних зв’язків, позитивної діалогової взаємодії вихователя й вихованця. І, навпаки, у разі відсутності симпатії й довіри з боку учнів до вихователя успішність цього процесу була не результативною. Якщо ж вихованець навіть не мав позитивних установок до музичного фольклору, але з великою симпатією й повагою ставився до свого наставника, який пропонував йому змінити музичні орієнтири на краще, то ця обставина значно стимулювала когнітивну „структуру” респондента на заміну аксіологічного орієнтування до більшої збалансованості з вартісними позиціями свого улюбленого педагога-музиканта.

Якщо теорія відповідності демонструє вплив на зміну орієнтацій за умов міжособистісних стосунків комунікатора і респондента, то теорія когнітивного дисонансу, запропонована Л. Фестінгером, має охарактеризувати зміни аксіологічних уподобань й орієнтирів суб’єкта відносно будь-якого явища або дії в результаті прийняття ним рішення стосовно особистих уявлень і зовнішнього впливу. Коли між

когнітивними елементами естетичної свідомості існує „дисонанс”, то він має розв’язуватись: „Когнітивний дисонанс є причинним і спрямовальним чинником ставлення й поведінки, що за своєю природою стає станом, схожим на потребу” [5, с. 72].

Прикладом може слугувати проведений наступний лабораторний експеримент з групою майбутніх педагогів-музикантів. Тут один з респондентів групи мав активну зорієнтованість на „споживання” майже виключно рок-творів у стилі „хеви-метал”, полюбляв слухати їх на великій гучності й водночас знав (йому повідомили), що подібне захоплення є причиною гострих захворювань слуху й справляє негативний вплив на нервову систему. Таке вподобання респондента, а також його поінформованість про шкідливий вплив подібного захоплення і склали когнітивний дисонанс, що переживався суб’єктом як нервові напруження. Щоб послабити дисонанс-напруження й повернутися до зони комфортного психологічного стану, вихованець мав або відмовитись від шкідливої зорієнтованості на постійне споживання подібного музичного матеріалу, або ж штучно зменшити у своїй свідомості уявлення про негативний вплив цієї пристрасті. Створена альтернатива потребувала вибору. У цьому випадку вихованець зупинив свій вибір на користь останньої, тому він повсякчас намагався збільшити її уявні позитивні властивості й водночас намагався зменшити позитивні якості відкинутої ним альтернативи: „Інші також слухають, і їм це не шкодить” або „Від будь-якої музики, навіть класичної, якщо її сприймати на рівні 100 дБ., можна оглухнути” тощо. Така позиція збігається з класичним прикладом розв’язання когнітивного дисонансу: образ поведінки Лисиці з відомої байки Езопа „Лисиця і виноград”. Так, Лисиці дуже кортіло поласувати виноградом, але їй ніяк не вдавалося його дістати, бо ріс той дуже високо. Тоді Лисиця уявила собі, що виноград зелений, а зменшивши в уяві достоїнства винограду, вона відмовилась від прагнення його покуштувати й на цьому психологічному підрунті повернула собі гарний настрій.

Дослідження впливу когнітивного дисонансу на зміну вартісних орієнтирів й установок особистості засвідчило, що чим більше протиріччя й зусилля реципієнта на його розв’язання, тим вищий показник заміни попередньої установки. А втім, як свідчить практика, для зміни аксіологічних орієнтирів, естетичної свідомості вихованців необхідна дія не одного й не двох різнопорядкових за своїм змістом психологічних чинників, а педагогічно спрямована навчально-виховна робота з молоддю, створення відповідних умов її музично-естетичного розвитку.

Слід ураховувати, що будь-які зміни в раціональній сфері свідомості вихованців відбуваються відносно легко „безболісно”, у той час як у сфері почуттів перша-ліпша перебудова в естетичній свідомості вихованця здійснюється із значно більшою психологічною напругою, що пояснюється певною традиційною комплексованістю індивіда. Тому

зміна звичних стереотипів музично-естетичних уявлень може викликати й досить сильні негативні емоції, які стають на заваді допущення нових стереотипів у межах уже сталих ідеальних усвідомлень респондентів. Тобто для перебудови емоційно-образних уявлень студентської молоді мають стати в нагоді й діяти не лише зміни понять про те чи інше явище культури, але й інтереси, і художній досвід, що підкріплюються музично-естетичною активністю студентства. Першозначущість емоційного ставлення визначає необхідність пошуку таких засобів формування орієнтацій студентів, які б акцентували увагу на невимушеності, природності, емоційності їхньої аксіологічної оцінки й разом з тим зберігали б адекватну їм вартісну установку. Іншими словами, для розвитку орієнтацій на цінності музичної культури в умовах пізнання молоддю нових жанрів, форм, стильових напрямків у музиці важливо знайти засоби для оптимального поєднання двох найважливіших аспектів їхньої естетичної свідомості, а саме: збереження емоційно яскравої реакції в єдності з цілеспрямованим впливом на змістовий бік оцінної діяльності вихованців з позицій суспільно зумовлених уявлень сучасної людини про прекрасне й цінне. Це зовсім не означає культивування принципів „музичної всеїдності”, адже відомо, що будь-яка музика створюється для задоволення відповідних духовних потреб особистості. І якщо в молодій людини достатньо розвинута музично-естетична свідомість, то вона має усвідомлювати й свої особистісні духовні поривання, і спрямованість інтересів та потреб інших (особливо, коли це стосується її сьогоденних і майбутніх вихованців), передбачаючи розширення загального музичного світогляду молоді.

### **Література**

**1. Історія педагогіки.** Ч. 1 : Історія зарубіжної педагогіки : навч.-метод. посіб. / Т. С. Гаміна, А. Б. Рацул, А. Л. Турчак ; за ред. А. Б. Рацула. – Кіровоград : ТОВ „Імекс”, 2003. – 132 с. **2. Цыпин Г. М.** Человек. Талант. Труд: Музыкант в современном мире : кн. для учителя / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1992. – 239 с. **3. Шихирев П. Н.** Современная социальная психология США / П. Н. Шихирев. – М. : Наука, 1979. – 229 с. **4. Історія світової культури:** навч. посіб. / Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, В. С. Гриценко, В. В. Єфіменко, І. В. Лосев, О. В. Шинкаренко. – К. : Либідь, 1994. – 320 с. **5. Чарквиани Д. А.** Информация, противоречие и смена социальных установок / Д. А. Чарквиани. – Тбилиси : Мецниереба, 1980. – 81 с.

### **Плохотнюк О. С. Розвивальне навчання в аксіологічній підготовці педагога-музиканта**

У статті розглянуто особливості застосування музично-дидактичних принципів розвивального навчання в аксіологічній підготовці педагога-музиканта.

*Ключові слова:* розвивальне навчання, аксіологічна підготовка.

**Плохотнюк А. С. Развивающее обучение в аксиологической подготовке педагога-музыканта**

В статье рассмотрены особенности использования музыкально-дидактических принципов развивающего обучения в аксиологической подготовке педагога-музыканта.

*Ключевые слова:* развивающее обучение, аксиологическая подготовка.

**Plohotnuk O. S. Developing training in valuable to preparation of the teacher-musician**

In article features of use of is musical-didactic principles of developing training in valuable to preparation of the teacher-musician are considered.

*Key words:* developing training, valuable preparation.

УДК 378.016:78

**Я. М. Романчук**

**ЕТАПИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО  
ФАХОВОГО СТАНОВЛЕННЯ В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасна освітня галузь в Україні насамперед зорієнтована на задоволення освітніх потреб особистості, відновлення національних освітніх традицій і примноження досвіду, відтворення інтелектуального духовного потенціалу нації, вихід вітчизняної науки, техніки й культури на світовий рівень, становлення державності та демократії в суспільстві, забезпечення ринку праці висококваліфікованими фахівцями. Розвиток вітчизняної педагогічної науки взагалі й мистецької освіти зокрема все більше зумовлений і пов'язаний із стратегічними напрямками розвитку всього цивілізованого суспільства. Кардинальні зміни в суспільній свідомості людства передбачають високоякісну підготовку фахівців, зокрема вчителів музики, виховання нової генерації педагогів-музикантів ХХІ століття.

Мета статті полягає у визначенні етапів готовності студентів інститутів мистецтв до фахового становлення в практичній діяльності. Адже вчитель музики повинен не тільки засвоїти фахові знання, уміння та навички, а й бути здатним до творчої професійної самореалізації, з метою залучення молодого покоління до глибокого пізнання й спілкування з музичним мистецтвом.

Проблема готовності до фахового становлення особистості належить до фундаментальних не тільки в соціальній, політичній, культурній сферах суспільного життя, а й у педагогічній, оскільки „всі перетворення, що відбуваються в суспільстві взагалі та в одній з



найскладніших і людиномістких з них – у сфері освіти зокрема, зосереджуються на особистості – головній дійовій особі та суб'єктові суспільно-історичного процесу” [1, с. 20]. У психолого-педагогічній літературі підкреслено, що структура готовності складається з психологічної готовності, яка передбачає свідоме ставлення до діяльності відповідно до власних здібностей і можливостей; практичної готовності – як потенційної можливості оволодіння системою професійних знань, умінь та навичок; моральної готовності, що ґрунтується на усвідомленні професії, на позитивному ставленні до майбутньої діяльності, на прагненні до максимального використання власних сил та можливостей у продуктивній діяльності.

Більшість дослідників включають до структури готовності вчителя до фахової діяльності такі компоненти: мотиваційний (відповідальність за виконання завдань), орієнтаційний (знання та уявлення про особливості й умови діяльності, вимоги до особистості), операційний (володіння прийомами фахової діяльності, необхідними знаннями та вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення), вольовий (самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається процес діяльності), оцінний (самооцінка власної підготовки та її відповідності процесу вирішення професійних завдань).

Дослідження, проведені у сфері музично-педагогічної науки Е. Абдулліним, Ю. Алієвим, Л. Арчажниковою, Л. Баренбоймом, Г. Ціпіним, В. Школяр та ін., доводять, що становлення вчителя музики, готового до творчої самореалізації, необхідно визначити як його зростання від рівня виконавського повтору педагогічних дій до самостійно-творчого. У процесі формування готовності майбутніх учителів музики фахового становлення, на нашу думку, доцільно вирішувати такі завдання: вивчення психолого-педагогічних умов, які впливають на успішність професійної діяльності; дослідження процесу та результатів успішної фахової діяльності; визначення особливостей особистісно-професійного розвитку студентів; виявлення резервних можливостей особистості з метою активізації творчого потенціалу; технологічне забезпечення особистісно-фахового розвитку майбутнього вчителя музики; проведення моніторингу особистісно-професійного розвитку студентів.

Готовність до фахового становлення майбутнього вчителя музики характеризується вирішенням пізнавальних та розвивальних завдань, які доцільно вирішувати поетапно, а саме: оволодівати музично-педагогічними та художньо-естетичними знаннями, вміннями та навичками; усебічно використовувати праксеологічний досвід у різних видах музично-педагогічної діяльності; формувати потреби в самостійному засвоєнні художньо-музичних творів; створювати умови для розвитку особистісно-психологічних і професійно-педагогічних якостей та здібностей особистості в процесі творчої музично-педагогічної діяльності. Адже викладач музично-педагогічних дисциплін

повинен формувати „естетичні погляди і профорієнтаційну майстерність студентів, направляти їх загальномузичний розвиток, поглиблювати історичні й теоретичні знання, розвивати почуття відповідальності, волю, цілеспрямованість” [2, с. 13]. Фахове становлення особистості впливає із загальної теорії становлення індивіда, згідно з якою головною цінністю, „мірилом усього суцього” є людська особистість.

Поняття „становлення” як філософська категорія відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого, тобто відображає етап взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов’язаних моментів розвитку. Ця дефініція означає виникнення нового через знищення старого на основі постійної мінливості структур і систем матеріального світу. Становлення, за твердженням філософів, є виразом перетворення можливості на дійсність. Зауважимо, що найбільш близькими синонімами поняттю „становлення” вважаються терміни „розвиток” або „формування” (О. Лосєв), хоча воно не є тотожним з останніми. Специфічне гносеологічне значення поняття „фахове становлення” полягає в тому, що воно дає можливість повніше розкрити механізм утворення нових якостей особистості в їхньому генетичному зв’язку з попередніми особистісними станами майбутнього вчителя музики як рух між минулим і майбутнім, ідеальним і реальним, буттям і небуттям.

Методологічні засади проблеми готовності до фахового становлення особистості простежено в теоріях екзистенціальної філософії кінця XIX – початку XX ст. (М. Бахтін, М. Бубер, М. Бердяєв, А. Камю, С. К’єркегор, Ж. Сартр, М. Хайдеггер, В. Франкл). Представники цього філософського напрямку акцентують увагу на цінності самого людського буття, індивідуальності кожної особистості, її відповідальності за сенс свого життя, самостійності життєвої позиції. Сьогодні екзистенціалізм об’єднує різні філософські та психологічні концепції, що зосередили свою увагу на особистості як індивідуальності, на осягненні смислу існування людини. Філософія освіти, що ґрунтується на засадах екзистенціалізму має підстави стати методологічною основою гуманістичних педагогічних поглядів, що розглядають виховання як створення умов для саморозвитку й самореалізації особистості, як допомогу майбутньому вчителю у фаховому становленні. У ствердженні цінності самого людського буття, реальних почуттів, що переживають тут і зараз, думок, вчинків проявляється гуманістична сутність цієї філософської концепції. „Так, людина є мета в собі. І вона є єдиною метою. Якщо вона бажає бути кимсь, то в цьому житті...”, – стверджував А. Камю [3, с. 184].

У цьому ракурсі фахове становлення – це складне й багатовимірне явище перетворення особистості, що визначається як: виникнення в особистості тих професійних якостей, яких у неї не було та які відповідають суттєвим вимогам, що висуває майбутня професія; психолого-педагогічне явище, яке відображає ситуацію об’єктивно-

реального розвитку, коли професійні якості вже почали існувати, але художньо-педагогічна діяльність не набула завершеної форми; рух до розв'язання суперечності між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, уміннями й навичками художньо-педагогічної діяльності та відсутністю досвіду їхньої реалізації на практиці; між двома етапами усвідомлення власного „Я”, а саме: „Я – студент”, який оволодіває педагогічною професією й фаховою мистецькою освітою, та „Я – вчитель”, який навчає і виховує учнів.

Отже, готовність до фахового становлення студентів інститутів мистецтв доцільно розглядати як певну стадію розвитку свідомості майбутнього фахівця між тим, яким студент себе уявляє, і тим, яким себе мислить уже в статусі вчителя. Тобто це така якість особистості, що характеризується становленням суб'єктності, свободи власного особистісного „Я”.

У висновках зазначимо, що процес формування готовності до фахового становлення студентів щільно пов'язаний з оволодінням професіоналізмом і духовно-творчим розвитком особистості. Тому суттєвим для здійснення процесу педагогічного керівництва спільною музичною діяльністю є виокремлення таких індивідуально-типологічних та професійно-особистісних якостей, які є необхідними в професійній діяльності керівнику творчого колективу. Узагальнення інноваційного досвіду провідних керівників оркестрових колективів дозволило отримати більш цікавий матеріал, що відкриває таїнства творчої діяльності майстрів цієї справи. З багатьох питань погляди керівників оркестрових колективів збігаються, хоча мають іноді різні акценти, з окремих, зокрема, з питань організації творчого процесу, прийомів та способів навчальної роботи, – відрізняються.

### **Література**

**1. Бех І. Д.** Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с. **2. Рейзенкінд Т. Й.** Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті : монографія /Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Видав. дім, 2006. – 640 с. **3. Камю А.** Сочинения : в 5 т. / А. Камю. – Харьков : Фолио, 1997. – Т. 2. – 527 с.

### **Романчук Я. М. Етапи готовності майбутніх учителів музики до фахового становлення в практичній діяльності**

У статті розглянуто етапи готовності студентів інститутів мистецтв до фахового становлення в практичній діяльності. Виокремлено основні структурні компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний.

*Ключові слова:* практична діяльність, основні структурні компоненти.

**Романчук Я. Н. Этапы готовности будущих учителей музыки к профессиональному становлению в практической деятельности**

В статье рассмотрены этапы готовности студентов институтов искусств к профессиональному становлению в практической деятельности. Выделены основные структурные компоненты: мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный.

*Ключевые слова:* практическая деятельность, основные структурные компоненты.

**Romanchuk J. N. Stages of readiness of the future teachers of music to professional formation in practical activities**

In article stages of readiness of students of institutes of arts to professional formation in practical activities are considered. The basic structural components are allocated: motivational, ориентационный, operational, strong-willed, estimated.

*Key words:* practical activities, basic structural components.

УДК 378.147:786.2

**І. О. Ростовська**

**МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ  
САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО**

Розвиток будь-яких якостей людини буде ефективним тоді, коли він спирається на фундамент активної, самостійної праці. Як відомо, самостійність – це одна з якостей особистості, яка характеризується її знаннями, уміннями й навичками, ставленням до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, що складаються в цій діяльності. Самостійність людини тісно пов'язана з її активністю як властивістю, що виявляється в діяльному, ініціативному ставленні до навколишнього світу й самої себе. Особливе значення проблема виховання самостійності, активності й творчої ініціативи має для підготовки майбутніх учителів музики у зв'язку з поставленими завданнями гуманізації навчального процесу в загальноосвітніх закладах, посилення його розвивального ефекту.

Що розуміється під самостійністю стосовно занять на музичному інструменті? У цьому контексті це поняття часто трактується неоднозначно. Зокрема, деякі педагоги ототожнюють поняття „самостійність”, „активність”, „творчість”, хоча вони й не ідентичні за своєю природою (активність студента може бути позбавлена елементів самостійності й творчості, а самостійне виконання певного навчального завдання не обов'язково виявиться творчим). Щодо навчання гри на фортепіано самостійність може виявитися в умінні студента без

сторонньої допомоги зорієнтуватися в незнайомому матеріалі, правильно прочитати нотний текст, скласти переконливу інтерпретацію; у знаходженні ефективних шляхів розучування твору, потрібних прийомів і засобів утілення художнього задуму, критичній оцінці результатів власної музично-виконавської діяльності тощо.

До питань виховання самостійності учнів-піаністів, ураховуючи їхню важливість, у різний час зверталось багато відомих музикантів-педагогів (Л. Баренбойм, Т. Воробкевич, Н. Кашкадамова, Г. Коган, Н. Любомудрова, Г. Нейгауз, Ю. Некрасов, А. Ніколаєв, Г. Падалка, С. Савшинський, А. Хальм, Г. Ципін, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.). Накопичено значний досвід виховання самостійності при навчанні гри на музичному інструменті, створено школи гри на фортепіано, в основу яких тою чи іншою мірою покладено ідею розвитку самостійної навчально-виконавської діяльності учнів. Однак багато важливих питань щодо означеної проблеми залишилося поки що за межами наукового аналізу.

Це визначило завдання статті – розкрити методичні основи формування творчої самостійності майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

Звернення до практики навчання гри на фортепіано виявляє недостатню увагу багатьох викладачів до розвитку самостійності студентів, що породжується, на нашу думку, кількома причинами. По-перше, скептичним ставленням частини викладачів до можливостей студентів самим розучити й інтерпретувати музичний твір; по-друге, бажанням надати їхньому виконанню зовнішньої впорядкованості, що швидше досягається за підтримки досвідченого викладача; по-третє, прагненням до швидкого результату, адже викладачеві набагато легше навчити чогось свого студента, ніж виховати в нього самостійність і творчу незалежність. При цьому відбувається підміна самостійної роботи студента, а отже, і його творчої ініціативи, директивними установками (зроби так), інструкціями, численними показами, зайвою деталізацією тощо. У результаті спостерігаємо недостатню самостійність багатьох випускників музично-педагогічних факультетів, їхню слабку підготовленість до будь-якої форми активного музикування.

Гра на музичному інструменті – складна художня діяльність, у якій поєднуються вміння і творчість. Чим більше музикант володіє ігровими прийомами, тим більше творчості він може внести у власне виконання. Творчість виявляється в знаходженні способів дії, в осмисленні й пошуку шляхів вирішення поставлених завдань, у виявленні ініціативи, у подоланні стереотипів.

Питання розвитку творчого мислення завжди привертало увагу музикантів-педагогів. Зокрема, Ф. Блуменфельд ніколи не вимагав від учнів наслідування й не займався педагогічною „косметикою” щодо учнівських виконавських інтерпретацій, завжди виражав невдоволення тим студентом, який виявляв творчу пасивність, боязкість нового.

Подібних принципів дотримувався й К. Ігумнов, який привчав своїх вихованців знаходити в спілкуванні з ним лише відправні точки для власних пошуків. На думку А. Ніколаєва, завдання вчителя полягає в тому, щоб дати учневі основні положення, спираючись на які, він зможе самостійно йти художніми шляхами, не потребуючи допомоги. Я. Флієр уважав, що виховання самостійності й ініціативи молодого музиканта диктує викладачеві доцільність тимчасового відходу від тої роботи, яку виконує учень, невтручання в процеси, які здійснюються в його художній свідомості [1].

Ці думки дуже актуальні й для виконавської підготовки майбутніх учителів музики, оскільки спостерігається перевантаження студентів частковим матеріалом, коли не вчать „загального” й не дають можливості, спираючись на пізнані узагальнення, піти своїм шляхом самостійно. Водночас найголовніше завдання викладача фортепіано – навчити студента самостійно працювати. Це стратегічне завдання, на думку Г. Нейгауза, за будь-яких умов має залишатися незмінним: „Зробити якомога швидше і ґрунтовніше так, щоб бути непотрібним учневі... тобто прищепити йому самостійність мислення, методів роботи, самопізнання й уміння добиватися мети, які називаються зрілістю...” [2, с. 147].

Однак самостійність і творча ініціативність повинні мати певні межі. З одного боку, необхідний простір для вияву особистої ініціативи студента, з другого – регламентація його виконання конкретними вказівками, *що і як* потрібно зробити у творі, який розучується. Такий метод викладання, як повідомлення викладачем „готової” інформації, яку студент має усвідомити й засвоїти, має багато позитивного й корисного, економить його енергію та час. Поєднання методів навчання, які стимулюють ініціативу й самостійність студента (пошукай, подумай, спробуй), і методів „авторитарної” педагогіки (запам’ятай те-то, спробуй так...) виявляється досить плідним. Їхнє співвідношення може змінюватися залежно від ситуації, яка складається в навчанні, і зумовлювати різноманітність форм педагогічних впливів на студента, створюючи гнучку педагогічну *тактику*.

На думку Г. Ципіна, ключовими для методики навчання гри на фортепіано є поняття „активність мислення”, „самостійність мислення”, „творчість”, які не тотожні за своєю внутрішньою сутністю [3, с. 172]. З позиції сучасної науки, основою є *активність мислення* людини, яка стимулює самостійність і творчу ініціативність. Відомі в практиці прийоми і способи активізації музичної свідомості Г. Ципін зводить до одного: залучення учня-виконавця до уважного, неперервного вслухання у свою гру. Музикант, який уважно слухає себе, не може залишатися пасивним, внутрішньоіндиферентним, емоційно й інтелектуально бездіяльним.

Відтак звернення до слухового самоконтролю – провідний прийом формування в студента музично-слухових уявлень, уміння

слухати себе, переживати процеси, які відбуваються в музиці. Розвиваючи його здатність вслухатися у власну гру, переживати й осмислювати різні звукові комплекси, викладач має змогу трансформувати активне мислення свого вихованця в самостійне, а на наступних етапах – у творче.

Проблема активного, самостійного, творчого мислення в навчально-виконавській діяльності має два рядоположних, хоча й відмінних між собою аспекти. Перший з них пов'язаний зі способами навчання гри (як працює студент, якою мірою його навчальна діяльність має творчий, пошуковий характер); другий є конкретним результатом навчання.

Питання самостійності учіння гри на фортепіано включає формування вміння ініціативно й творчо займатися на фортепіано. Як наголошував Л. Баренбойм, „творчості навчити неможливо, але можна навчити творчо працювати” [4, с. 102]. Для того, щоб навчити студента свідомо й самостійно вирішувати поставлені перед ним художні завдання, можливі такі шляхи: цілеспрямоване вправляння; самостійна робота на занятті; розвиток слухової уваги; виховання самоконтролю; правильне дозування завдань тощо. „Найбільш перспективним у вихованні творчої ініціативи і самостійності учня є вступ його на шлях власної, не регламентованої ззовні інтерпретації музики. У такий спосіб відбувається інтенсивний розвиток і здібності самостійно мислити, і його вміння самостійно діяти”, – підкреслював Г. Ципін [3, с. 173].

Отже, без уміння вчитися неможливе успішне оволодіння грою на фортепіано, ґрунтовне засвоєння знань і вмінь. Уміння працювати самостійно надзвичайно важливе з огляду на ту кількість часу, який проводить студент за інструментом у ВНЗ і вдома. Проведене нами опитування студентів встановило відношення першого до другого як 1 до 9. Тому зрозуміло, наскільки важливо навчити студента самостійно працювати за фортепіано. Домашнє музикування тісно пов'язане з формуванням навичок читання нот з листа. Без такого музикування неможливий розвиток музичної культури студента, його інтересу до навчально-виконавської діяльності.

Щоб самостійна робота була успішною, потрібне правильне педагогічне керування нею. Воно має полягати не тільки в тому, щоб указувати студентові певний шлях, а й у тому, щоб спонукати та виховувати самостійне просування вперед. У який спосіб? Самими методами роботи, звернутими передусім до слуху вихованця; методами, використовуючи які, педагог привчає задумуватися, розмірковувати, узагальнювати, самому шукати відповіді на практичні питання, вносити виконавські зміни в текст, порівнювати варіанти й обирати кращий.

Одним з показників самостійного мислення музиканта є здатність до власної, неупередженої, незалежної від зовнішніх впливів оцінки різних музичних явищ, критичного ставлення до власної музичної діяльності. Підвищувати якість самостійної роботи – означає послідовно

розвивати мислення студента й самоконтроль, привчати до подолання виконавських труднощів, самостійно справлятися з дедалі складнішими завданнями, а також виявляти ініціативу у виборі необхідних для їхнього виконання способів і прийомів. Важливо вчасно проконтролювати, як студент виконує поставлене завдання, своєчасно вказати на помилки, закріпити досягнуті успіхи, добитися свідомого самоконтролю. Для цього, насамперед, необхідний аналіз допущених помилок, свідоме їхнє виправлення при повторному виконанні.

Отже, під творчою самостійністю студента-піаніста розуміється його здатність на основі набутих знань, умінь і навичок творчо підійти до розумування, інтерпретації та виконання музичного твору. Для цього він повинен розуміти сутність художньо-виконавських завдань, їхню спрямованість на досягнення цілей оволодіння грою на фортепіано, володіти способами вирішення цих завдань.

Проблема виховання творчої самостійності є центральною у фортепіанній педагогіці вищої школи, охоплюючи всі аспекти діяльності педагога й студентів у процесі навчання гри на фортепіано. Це, насамперед, проблема формування свідомого ставлення до музичного мистецтва, уміння правильно визначати цілі, завдання й способи роботи над музичним твором на основі глибокого вивчення авторського тексту. Успішність виховання творчої самостійності залежить від зацікавленості студента, його працездатності й дисциплінованості, правильно визначеного плану розвитку й навчання (відповідно до індивідуальних якостей студента), чіткості поставлених художньо-виконавських завдань, правильного діагнозу причин труднощів, що виникають; точності вказівок щодо способів роботи над твором.

Розвиток творчої самостійності є важливою умовою формування мотивації оволодіння грою на фортепіано, яку ми розглядаємо як найістотніший чинник, що характеризує результативність цього процесу і впливає на спрямованість особистості майбутнього вчителя музики.

### **Література**

- 1. Очерки** по методике обучения игре на фортепиано / под ред. А. Николаева. – Вып. 2. – М. : Музыка, 1965. – 344 с.
- 2. Нейгауз Г. Г.** Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
- 3. Цыпин Г. М.** Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
- 4. Баренбойм Л.** Путь к музицированию: исследование / Л. Баренбойм. – Изд. 2-е, доп. – Л. : Сов. композитор, 1979. – 352 с.

### **Ростовська І. О. Методичні основи формування творчої самостійності студентів у класі фортепіано**

У статті розкрито науково-методичні аспекти виховання творчої самостійності майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано, виокремлено умови, які визначають успішність цього



процесу. Аргументовано робиться висновок, що проблема виховання самостійності є провідною для фортепіанної педагогіки.

*Ключові слова:* самостійність, активність, творча ініціативність.

**Ростовская И. А. Методические основы формирования творческой самостоятельности студентов в классе фортепиано**

В статье раскрыты научно-методические аспекты воспитания творческой самостоятельности будущих учителей музыки в процессе обучения игре на фортепиано, выделены условия, которые определяют успешность этого процесса. Аргументировано сделан вывод о том, что проблема воспитания самостоятельности является центральной в фортепианной педагогике.

*Ключевые слова:* самостоятельность, активность, творческая инициативность.

**Rostovskaya I. Methodological foundations of developing students' creative independence at piano class**

The article deals with scientific and methodological aspects of developing future music teachers' creative independence in teaching to play the piano, the conditions that determine the success of this process are pointed out. The author convincingly concludes that the problem of developing independence is central to piano pedagogy.

*Key words:* independence, activity, creative initiative.

УДК 378.016:37.091.12.011.3/051:78

**Р. А. Савченко**

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У МУЗИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Нові реалії життя зумовили зростання соціальної, духовної та економічної диференціації суспільства на сучасному етапі. Особливості розвитку суспільства торкнулись насамперед змін у професійній діяльності педагога, оскільки саме від фахівця в цій галузі залежить освітній рівень суспільства загалом, можливість створення умов для подальшого його розвитку. Освіта постає одночасно і як чинник стимулювання інноваційних процесів в економіці, політиці, культурі, і як чинник виживання, розвитку людства.

Особистість і професійна діяльність педагога дошкільної освіти були й залишаються важливим аспектом наукового пошуку. Наукова рефлексія цього предмета здійснюється для того, щоб:

1) зрозуміти сутність професійно-педагогічної діяльності вихователя, спрогнозувати результати його педагогічної діяльності –

якою стане молода людина, наскільки вона буде успішною й здоровою в реально існуючому соціокультурному середовищі;

2) переосмислені заново особливості педагогічної професії змогли знаходити адекватне відображення в процесах підготовки майбутніх вихователів, стали орієнтирами їхнього особистісно-професійного зростання;

3) зрозуміти сутність педагогічної професії, адже знання та осмислення професійних характеристик допомагають людині, яка належить до цієї професійної групи, грамотно здійснити процеси самопізнання, саморозвитку та самоосвіти.

Саме тому, об'єктивно відображаючи потреби суспільства та задовольняючи потреби людини, яка існує в цьому суспільстві, професійно-педагогічна діяльність та дослідження, пов'язані з нею, будуть завжди сучасні.

Серед наукових підходів до аналізу педагогічної діяльності особливий інтерес викликає компетентнісний, який розглядає її в контексті рішення професійно педагогічних завдань (Н. Бібік, О. Овчарук, С. Сисоєва, Г. Терещук).

У сучасних умовах професійна діяльність вихователя зазнала зміни. Змістилися акценти в змісті педагогічних завдань: від передачі знань, формування вмінь та навичок, від педагогічного впливу до створення педагогічних умов, які забезпечують цілеспрямований та ефективний саморозвиток особистостей дитини та вихователя в процесі їхньої взаємодії. Отже, це й стало однією з передумов виникнення компетентнісного підходу.

Іншою передумовою можна вважати сучасну концепцію освіченості.

Освіченість-індивідуально-особистісний результат освіти, якості особистості. Вона проявляється в здібності самостійно вирішувати проблеми з різних галузей діяльності, спираючись на засвоєний соціальний досвід. Рівень освіченості – це рівень розвитку здібності вирішувати проблеми в різних сферах діяльності. Існують три рівні освіченості: елементарна грамотність, функціональна грамотність та компетентність.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях педагогічну діяльність розглядають як процес вирішення багатьох різнопланових професійних завдань, зокрема й музично-педагогічних (Н. Кузьміна, А. Маркова). Кожне педагогічне завдання пов'язане з розкриттям у дитині унікального потенціалу, розвитку індивідуальності в певних умовах, а це потребує підходу до його вирішення, залежне від самого педагога, його компетентності, особистісного потенціалу, який розкривається в процесі взаємодії з дітьми та визначає успішність їхнього саморозвитку. Процес музичного виховання дітей дошкільного віку є також взаємодією вихователя й дитини, яка має розвиток у спеціально організованих педагогічних умовах, з метою

сприяння самореалізації, самовизначення особистості дитини музичними засобами, гуманізації дитячих відносин з навколишнім світом шляхом творчого освоєння ними музичного досвіду. Отже, компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності.

Перелічені вище передумови дозволяють виокремити й професійну компетентність. Професійна компетентність – здібність або вміння вирішувати професійні проблеми та типові професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності з використанням знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей та схильностей.

Професійна компетентність педагога складається з ключової, базової та спеціальної. Ключова компетентність необхідна для будь-якої професійної діяльності, вона пов'язана з успіхом особистості вирішувати професійні завдання з використанням інформації, комунікації та соціально-правових основ поведінки особистості в суспільстві.

Базова компетентність відображає специфіку певної професійної діяльності. Для педагогічної діяльності базовою компетентністю є компетентність, яка необхідна для побудови професійної діяльності в контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства.

Спеціальна компетентність відображає специфіку конкретної або понадпредметної сфери професійної діяльності. Спеціальну компетентність можна розглядати як реалізацію ключової та базової компетентностей у галузі навчального предмета, конкретної галузі професійної діяльності.

Отже, спеціальною компетентністю в діяльності педагога дошкільного освітнього закладу можна вважати музично-педагогічну компетентність.

Усі три види компетентностей взаємопов'язані та розвиваються одночасно, що й формує індивідуальний стиль педагогічної діяльності, створює цілісний образ фахівця.

Які ж завдання повинен вирішувати сучасний педагог дошкільної освіти?

Це завдання, досвід вирішення яких характеризує базову компетентність сучасного педагога, а саме:

- бачити дитину в освітньому процесі;
- спрямовувати освітній процес на досягнення цілей конкретного ступеня освіти;
- установлювати взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу, партнерами освітнього закладу;
- створювати та використовувати в педагогічних цілях освітній простір;
- проектувати та здійснювати професійну самоосвіту.

Таким чином, компетентнісний підхід до педагогічної діяльності дозволяє розглядати педагога як людину, яка вміє професійно вирішувати проблеми та типові завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності. Сама ж професійність у вирішенні проблем та завдань педагогічної діяльності вирішується насамперед особистісною позицією педагога та вмінням використовувати свій освітній, професійний та життєвий досвід.

Особистісна позиція педагога – якість, яка постійно розвивається:

– характеризує ціннісне, ініціативно-відповідальне ставлення до професійної діяльності, її змісту, цілей та результатів;

– виявляється в умінні орієнтуватись в існуючих професійних можливостях, у бажанні бачити та визначати свої особистісно-професійні проблеми, знаходити умови та варіанти їхнього рішення, оцінювати свої професійні досягнення;

– проявляється в різних сферах життя й, насамперед, у професійній діяльності;

– є передумовою та показником професійної компетентності.

У контексті компетентнісного підходу до професійної діяльності вихователя дошкільного освітнього закладу завдання його з музичного виховання дітей є такими:

по-перше, бачити дитину в освітньому процесі – це означає вирішувати діагностичні завдання в контексті музичності дошкільника. Ці завдання включають розробку єдиної діагностичної карти музичності кожної дитини, вивчення індивідуальних музичних проявів дошкільника в умовах музичного заняття та в побуті; спостереження за характером змін, які виникають у ході музично-освітнього процесу та за динамікою просування дитини в музичному розвитку;

по-друге, проектувати та організовувати цілісний освітній процес, який сприятиме цілісному музичному розвитку здорової дитини. Здійснювати взаємоконсультації з використанням музичного матеріалу в освітньому процесі дошкільного закладу;

по-третє, установлювати співдружність з музичними закладами та закладами культури міста, району дошкільного освітнього закладу;

по-четверте, створювати розвивальне музично-освітнє середовище дитячого садка як ефективну умову, яка ініціює процеси цілісного музичного розвитку дитини. Спільне проектування музично-освітнього оточення в дошкільному закладі, у групах;

по-п'яте, проектувати та здійснювати музичну самоосвіту, зростання музично-педагогічної компетенції педагогів дошкільного закладу.

### **Література**

**1. Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні / за наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 1999. –

70 с. **2. Бех І. Д.** Виховання особистості : у 2 кн. : Книга перша : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с. **3. Закон України** „Про дошкільну освіту”; Закон України „Про охорону дитинства”. – К. : Редакція журн. „Дошкільне виховання”, 2001. – 56 с. **4. Зязюн І. Ф.** Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. Ф. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи. – К. ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10 – 18. **5. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи // Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. **6. Ильин В. С.** Теоретико-методологические основы процесса формирования всесторонне развитой гармоничной личности (проблема целостного подхода) / В. С. Ильин. – М. : Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 58 – 74. **7. Танько Т. П.** Специфіка музично-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу / Т. П. Танько // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / за ред. акад. І. Ф. Прокопенко. – Х. : ХДПУ, 2004. – Вип. 6. – С. 94 – 101.

**Савченко Р. А. Компетентнісний підхід у музичній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти**

У статті розкрито сутність компетентнісного підходу на сучасному етапі музичної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти.

*Ключові слова:* компетентнісний підхід, професійна компетентність, музично-педагогічна компетентність.

**Савченко Р. А. Компетентностный подход в музыкальной подготовке будущих педагогов дошкольного образования**

В статье раскрыта сущность компетентностного подхода на современном этапе музыкальной подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, профессиональная компетентность, музыкально-педагогическая компетентность.

**Savchenro R. A. Competency approach in the musical preparation of future teachers before school education**

The article reveals the essence of competency approach at the present stage in the musical preparation of future teachers before school education.

*Key words:* competency approach, professional competence, musical pedagogical competence.

УДК 378.147:784

**Т. М. Сіренко**

### **ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ В КЛАСІ ВОКАЛУ**

„Активність людини – найважливіша специфічна риса особистості, що характеризує її прагнення змінювати себе й навколишню дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, цілей” („Педагогічна енциклопедія”). Активність — це прояв потреби життєвих сил. Творча активність – вищий рівень навчально-виховного процесу й необхідна умова всебічного розвитку особистості.

Вивченням цієї проблеми займалися й займаються багато педагогів, психологів, методистів: Л. Виготський, А. Матюшкін, Г. Шукіна, Ф. Байков, М. Бойцов, А. Денисов, Н. Ковіна, Л. Беляєва, Х. Габраль, Л. Литвиненко, В. Мерпалова, О. Леонт'єв, М. Скаткін, Я. Пономар'єв, Т. Шамова та ін.

Психолого-педагогічні дослідження зафіксували 3 рівні активності: репродуктивно-наслідувальна активність (досвід діяльності накопичується через досвід іншого), пошуково-виконавська активність (прийняти завдання й самому відшукати засоби його виконання), творча активність.

Серед учених існує кілька суперечних думок щодо поняття творчості: створення нового, сходинки реконструкції вже відомого, нові підходи до ідей або діяльність зі створення матеріальних і духовних цінностей, діяльність за рішенням спеціальних завдань, яка відрізняється новизною, незвичністю тощо. За визначенням Я. Пономар'єва: „Творчість полягає не в тій діяльності, кожна ланка якої повністю регламентована заздалегідь даними правилами, а в тій, попередня регламентація якої містить відомий ступінь невизначеності й діяльності та діяльності, що приносить нову інформацію, що пропонує самоорганізацію” [7]. Творча активність — це вищий рівень активності, оскільки саме завдання ставиться студентом, і шляхи його вирішення обираються нові, оригінальні. Показники творчої активності виявлені психологією в характері творчості: новизна, оригінальність, відхід від шаблону, несподіванка, цінність.

Творча активність успішно розвиває пізнавальні здібності в оволодінні знаннями, виховує постійне прагнення до самоосвіти, наполегливість у досягненні мети.

Процес розвитку творчої активності на уроках вокалу має низку особливостей, які через специфічні характеристики дозволяють глибше й ширше проникнути в його сутність. Значна кількість інформації, яку отримує студент виконавського класу від свого викладача, обсяг і різнобічність знань, що засвоюються ним у ході

занять з вокалу, підвищують ефективність протікання процесу творчого мислення. Творче мислення музиканта-виконавця розвивається за двома основними формами: у художньо-образному й абстрактно-логічному мисленні. На рівень мислення ці категорії виходять тоді, коли музикант починає ними оперувати-аналізувати, синтезувати, порівнювати, створювати в уяві художній образ.

Практика довела, що студенти, які закінчили музичну школу, не здатні осмислити й поставити перед собою конкретне завдання, пов'язане з тим або іншим моментом вокальної роботи, не вміють аналізувати якість свого виконавства, у них обмежене коло елементарних понять про музику, композиторські напрямки, стиль виконання, методи технічної й художньої роботи. У музичній школі спостерігається процес „натаскування”, систематичне пригнічення мислення учня мисленням учителя. Завдання педагога вищої школи – сприяти розвитку мислення від конкретно-образного (чуттєвого) до творчого, самостійного, активність якого виявляється в умінні створювати виконавські плани інтерпретації, аналізувати свої дії й отримані результати, уміти бачити проблеми.

Розвиток творчого розуміння музики студентами знаходиться в тісному зв'язку з розвитком його вокальної техніки. Розвиток вокальної техніки дає можливість правильно виконати твір. Іншими засобами, якими повинен володіти студент для розвитку здібності творчо розуміти музику, є важливі музичні функції: ритм, слух, музична пам'ять. Внутрішній слух або „слухове уявлення” об'єднує всі ці функції та є необхідною основою музичного виконавства. Слухове уявлення дає можливість внутрішньо чути музичний образ вокального твору. Без внутрішнього слуху, слухового контролю виконання вокального твору відбувається механічно, без творчого розуміння, примітивно.

У стимулюванні самостійності музично-виконавської діяльності важливу роль відіграють спеціальні вміння, без яких неможливо формувати творчу активність: самостійне розучування вокального твору, прослуховування або перегляд аудіозапису, аналіз твору, індивідуальна інтерпретація, яка відповідає технічному рівню студента-вокаліста. Самостійне розучування вокального твору й прослуховування запису у виконанні відомих вокалістів-майстрів сприяють розширенню музичного кругозору та прискоренню темпів проходження музичного матеріалу, збагаченню професійного досвіду й слухових вражень, створюють основу для розвитку творчої активності. Крім того, одночасно формуються спеціальні особливі вміння виконавської майстерності: слуховий контроль, ритмічне відчуття, технічна свобода, творче розуміння музики. Заняття з розвитку спеціальних умінь сприяють утіленню дидактичного принципу розвивального навчання, що стверджує необхідність підвищення темпів роботи над репертуаром, навчання на високому

рівні труднощів, інтенсивного й безупинного просування студентів уперед.

Розвиток творчої активності в музично-виконавському плані — це виховання творчої особистості, здатної жити й працювати „за законами краси”, оскільки на перший план постає художньо-естетичне виховання. Однією з умов пробудження інтересу до мистецтва С. Шацький уважав виховання емоційної культури через емоційну чуйність. Емоційне сприйняття почутого або побаченого з подальшим аналізом привчає до диференціації творів мистецтва [12]. Інтерес до мистецтва, як мета і результат виховання творчої активності студентів, залежить від оволодіння знаннями й способами засвоєння естетичних явищ.

„Виховне значення твору мистецтва полягає в тому, що вони створюють можливість увійти всередину „життя”, пережити „шматочок життя”, відображений у світлі певного світогляду. Важливо те, що в процесі цього переживання „створюються певні відносини й моральні оцінки, що мають незрівнянно більшу силу, ніж оцінки, просто повідомлювані й засвоєвані” [11].

„Живий” досвід пізнання твору мистецтва впливає на характер розумової діяльності студента. Пізнавальна діяльність обов’язково припускає наявність емоцій, почуттів як стійкого ставлення особистості до навколишнього середовища. Цей досвід формує високий естетичний критерій – естетичний смак.

Особистість, яка володіє художнім смаком, набуває емоційної гнучкості й цілісності інтуїтивних та раціональних уявлень, у ній розвинені сторони психіки, які в першу чергу пов’язані з творчою діяльністю й появою нових ідей. Необхідно володіти художнім смаком, що припускає не просто засвоєння знань про мистецтво, а проникнення в сутність явищ про дійсність, уміння мислити, порівнювати. Емоції визначають організацію активної свідомості студентів. З цього слід зробити висновок, що важливу роль у формуванні творчої активності відіграє морально-естетичне виховання студентів.

Музично-виконавська діяльність студентів безпосередньо сприяє морально-естетичному вихованню, оскільки дослідницька й виконавська діяльність спирається на морально-естетичний початок кожного твору, що вивчається. Особливість творчої активності полягає в тому, що вона формує активну життєву позицію, яка виявляється у свідомому розумінні необхідності діяльності для суспільства, змістовного життя самого студента, умінні висловити, захистити й відстояти свою думку, свої переконання. Для студентів знання — не мета, а засіб розвитку творчих сил і здібностей у процесі активної діяльності. З цього випливає важлива особливість творчої активності, яка в оперуванні знаннями зумовлює організацію навчального



процесу, де постійно розвиваються й взаємодіють вольові, розумові, фізичні, емоційні та етичні якості особистості студента.

Чим вище творча активність студента, тим більш потрібна педагогічна майстерність з боку педагога. Процес розвитку творчої активності – безперервний. Тільки безперервна, систематична взаємодія педагога й студента сприяє успішній активізації у творчій діяльності. Систематизоване введення навчального матеріалу й чітка послідовність у формуванні практичних умінь виробляють стійкі звички, потреби в пізнавальній діяльності. Процес розвитку творчої активності – складна динамічна система, кожен компонент якої, у свою чергу, може розглядатися як система, що містить свої компоненти. Сам же процес розвитку творчої активності – система, яка є елементом ширшої системи – розвитку творчої особистості. Динамічність виявляється в тому, що творча активність свідомості, спрямована на пізнання та перетворення навколишнього світу, починається з активної вибірковості й цілеспрямованості сприйняття, тобто перетворюється з чуттєвого образу в логічну думку.

Розвиваючи творчу активність, педагог постійно ставить нові цілі, зберігаючи розрив між реальними досягненнями виконавця й тим, що йому належить зробити. Немає меж досконалості, але прагнути до неї треба всім – у цьому запорука майбутніх успіхів. От чому усвідомлення „надзавдання” (досконалість у розкритті художнього образу) і прагнення її вирішення є важливим моментом творчого процесу. Динаміка розвитку всього процесу творчої роботи: від творчої гіпотези через дослідження до виконавського акту, мета якого активізувати думку виконавця, порушити інтерес музиканта до пошуку і дослідницької роботи.

У цілісному педагогічному процесі розвиток творчої активності – це необхідна умова всебічного розвитку особистості студента.

### **Література**

- 1. Алиев Ю. Б.** Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев – М. : Просвещение, 2000.
- 2. Андреев В.** Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. Андреев. – Казань, 2000.
- 3. Апраксина О.** Из истории музыкального воспитания / О. Апраксина. – М., 1990.
- 4. Афанасьев В. В.** В мире прекрасного / В. В. Афанасьев. – М., 1990.
- 5. Вейс П.** Относительная сольмизация и современная музыкальная педагогика / П. Вейс. – СПб., 1997.
- 6. Огороднова И. Т.** Музыка в школе / И. Т. Огороднова. – М., 1985.
- 7. Пономарев Я. И.** Психология творчества / Я. И. Пономарев. – М., 1973.
- 8. Сохор А.** Вопросы социологии и эстетики в музыке / А. Сохор. – С.-Петербург, 1991.
- 9. Сухомлинский В. А.** Не только разум, но и сердце / В. А. Сухомлинский. – М., 1990.
- 10. Тарасов Г. С.** Музыкальная психология / Г. С. Тарасов. – М., 1993.
- 11. Теплов Б. М.** Проблемы

индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М., 1961. 12. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С. Т. Шацкий. – М., 1980.

**Сіренко Т. М. Деякі аспекти розвитку творчої активності в класі вокалу**

Статтю присвячено проблемам розвитку творчої активності студентів-вокалістів. Творча активність успішно розвиває пізнавальні й професійні якості, що сприяють становленню особистості майбутнього музиканта-вокаліста.

*Ключові слова:* творча активність, пізнавальні здібності, педагогічна майстерність, всебічний розвиток особистості, творче мислення.

**Сиренко Т. Н. Некоторые аспекты развития творческой активности в классе вокала**

Статья посвящена проблемам развития творческой активности студентов-вокалистов. Творческая активность успешно развивает познавательные и профессиональные качества, способствующие становлению личности будущего музыканта-исполнителя.

*Ключевые слова:* творческая активность, познавательные способности, педагогическое мастерство, всестороннее развитие личности, творческое мышление.

**Sirenko T. Some aspects of development of creative activity in a vocal class**

The article is devoted to the problems of forming of creative activity of students-vocalists. Creative activity successfully develops cognitive and professional internal's, personalities of future musician-performer cooperate to becoming.

*Key words:* creative activity, informative abilities, pedagogical skill, the all-round person, creative thinking.

УДК: 792.7:784.9

**О. Є. Старовойтова**

**РОБОТА ЕСТРАДНОГО ВИКОНАВЦЯ НАД ФОРМУВАННЯМ  
І ПРИВЛАСНЕННЯМ ПЕРСОНАЖНОЇ СВІДОМОСТІ  
ВОКАЛЬНОГО ТВОРУ**

Актуальним завданням вищої школи на сучасному етапі в процесі підготовки кваліфікованих кадрів естрадного напрямку є необхідність усебічної освіти співака.

Сьогодні естрадні співаки на сцені під час виконання вокальних творів буквально „змагаються” в бідності уяви й безтурботному, а інколи й зовсім байдужому ставленні до образу, який передають. Безумовно, можна категорично стверджувати, що бідність уяви виконавців-початківців часто пов’язана з недостатнім обсягом читання молодого покоління, а байдуже ставлення до образу – зі спотворенням у суспільстві ставлення до таких морально-етичних понять, як духовність, душевність, співпереживання, співчуття тощо.

На жаль, можна констатувати той факт, що зусилля багатьох представників сучасного естрадного виконавства спрямовано іноді тільки на демонстрацію своєї зовнішньої привабливості й милування собою на сцені. У той час, коли від виконавця вимагається розуміння особистості персонажа твору, постійна оцінка подій з позиції персонажа, яку слід природно виражати в русі, жесті, позі, мізансцені, смислового акценті, інтонації, яка заснована на чуттєвому потязі душі.

Проте, відомо, що виконавець не може відчуті глибше, ніж дозволяє йому особисте почуття, і сприйняти більше, ніж дозволяє його особистий рівень розуміння.

Роботі над створенням художнього образу в різні часи було присвячено праці І. Назаренко, К. Станіславського, О. Іванова, В. Кочневої, І. Силантьєвої. Аналіз літератури свідчить, що проблема з формування та присвоєння образу вокального твору в процесі занять студентів у класі естрадного вокалу залишається ще недостатньо вивченою.

Тому мета нашої статті полягає в тому, щоб розкрити процес підготовки студента до розуміння й привласнення студентом-виконавцем персонажної свідомості вокального твору.

У зв’язку з цим, на наш погляд, робота в класі естрадного вокалу на заняттях сольного співу й виконавської інтерпретації повинна бути спрямована на формування в психіці студента сукупності уявлень, відповідних психологічному ядру особистості персонажа вокального твору, що виконується. Сформованість уявлень, яким властиві: індивідуально-цілісна система суб’єктивно забарвлених оцінок, власна мотивація й вибірковість у відносинах зі сценічною реальністю, стане основою для кращого психологічного перевтілення виконавця в персонажне буття й сценічну творчість співака-актора.

Сценічну творчість, на наш погляд, необхідно розглядати як обдумане натхнення. Обдуманість, у цьому випадку, полягає в знаходженні актором-виконавцем доцільності й необхідної смислової виразності всіх засобів і прийомів для здійснення правдивої передачі логіки характеру персонажа. Ця виразність зумовлена складною музичною драматургією й звернена в першу чергу до слухача. Співак-актор через вокальні засоби виразності, пластику рухів, манеру поведінки повідомляє глядачеві-слухачеві різноманітні відомості про персонажа.

Виконавець повинен пережити персонажне буття як власне. Це є першоосновою психологічного перевтілення. Безумовно, у цьому перевтіленні присутня й частина психологічного портрета самого виконавця як безпосереднього творця емоційного портрета свого героя. При цьому техніка виконання, якщо вона достатньо професійна, слідує за розумінням і підпорядкована йому.

Для глибшого розуміння образу персонажа виконавець повинен побачити світ очима героя. Осягти логіку побудови персонажної свідомості виконавцеві допомагає метод аналізу особистості героя. Він незамінний у роботі над образом для збагнення внутрішнього світу переживань персонажа в ситуації, яку пропонує музична драматургія твору.

Співак-актор, „проживаючи” життя персонажа, повинен дотримуватися принципу „тут і тепер”, демонструючи глядачеві-слухачеві еволюцію свідомості героя, розкриваючи динаміку його музичного образу.

Таким чином, мистецтво психологічного перевтілення робить виконавця носієм персонажної свідомості. При цьому вміння виконавця пережити персонажне буття як власне робить інтерпретацію вокального твору найбільш правдивою для слухача.

Звичайно, виконавець повинен знати про персонажа все: темперамент, характер, мотиви й життєві установки, здібності, потреби, інтереси. Допомогти співакові в процесі привласнення змісту може не тільки глибокий аналіз особистісного існування персонажа під час самої дії сюжетної лінії твору, що виконується. Актора-співака повинно цікавити для кращого розуміння персонажної свідомості й те, що відбувалося з героєм до того, як він потрапив у ситуацію, запропоновану авторами, і що з ним трапиться після неї? Спираючись на ці уявлення, виконавець краще починає розуміти психічні стани героя, точніше осягає сенс і значення явищ, які відбуваються з персонажем, ясніше бачить причинно-наслідкові зв'язки дій і вчинків персонажа. Усі ці питання вирішуються після вдумливого й докладного тлумачення текстового матеріалу.

Розуміння тексту в процесі його засвоєння є ні що інше, як його перерозуміння, а це забезпечує йому нескінченну новизну тлумачення.

Показник розуміння персонажної свідомості – певне ставлення виконавця до свого героя. І лише після цього починається процес творчого перевтілення. Тут співак-актор використовує свої професійні знання, загальну ерудицію. У цей момент і відбувається розширення його особистості, а також можливостей якнайповнішого розкриття власної емоційної природи для кращого психологічного перевтілення під час виконання вокального твору.

Для більшості сценічне перевтілення – процес, і лише для вибраних – мить, але підготовлена тривалою, колосальною роботою виконавця.

Безумовно, нескороминущою цінністю в художньому вокальному творі є особистість самого виконавця. Співакові-акторові для того, щоб створити персонажну особистість, тобто себе в ролі героя твору, необхідно в першу чергу визначити сенс існування цього сценічного персонажа в контексті художнього вокального твору, потім побудувати модель особистості персонажа, і лише після цього, уміло управляючи своєю внутрішньою природою, спробувати виразити це через інтонацію й пластичні образи.

Естрадний співак більш за інших музикантів театральний. Це відбувається завдяки тому, що мистецтво його пов'язане з музикою, словом і пластичним образом, за допомогою яких він реалізує перед слухачами емоції, думки композитора, поета і власні. Його виступ на сцені при виконанні вокального твору схожий на „театр одного актора”, де виникає роздвоєння душі, при якому персонажна свідомість живе всередині свідомості виконавця. Звичайно, без постійної духовної і душевної роботи неможливо досягти стану готовності до сценічного перевтілення. При такому стані „...відбувається ефект різкої перебудови всієї органіки, миттєва реакція на пропоновані обставини й – при зовнішній осудності – виникає новий людський характер” [2, с.143].

Перевтілення має на увазі привласнення виконавцем думок і потік емоційних реакцій героя на події, відображені в текстовому матеріалі вокального твору, фантазійних уявлень композитора й самого виконавця.

Становлення артистичної особистості – нескінченний і копіткий процес. Запорука її успішного розвитку – небайдужість до свого героя. Привласнення образного змісту й, отже, постійне оновлення та розширення психологічного простору виконавця дозволяє зробити висновок про те, що психологічне перевтілення й персонажне існування виконавця, зазвичай, сприяє становленню особистості студента.

Отже, у результаті процесу підготовки студента до розуміння й привласнення студентом-виконавцем персонажної свідомості вокального твору відбувається розширення його особистості за рахунок можливостей якнайповнішого розкриття власної емоційної природи для кращого психологічного перевтілення під час виконання вокального твору.

### **Література**

- 1. Бахтин М.** Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. / М. Бахтин. – СПб. : Азбука, 2000. – 333 с.
- 2. Покровский Б. А.** Ступени профессии / Б. А. Покровский. – М. : ВТО, 1984. – 196 с.
- 3. Силантьева И. И.** Актер и его ALTER EGO / И. И. Силантьева, Ю. Г. Клименко. – М. : Грааль, 2005. – 564 с.
- 4. Силантьева И. И.** Путь к интонации: Психология вокально-сценического перевоплощения / И. И. Силантьева. – М. : КМК, 2009. – 644 с.

**Старовойтова О. Є. Работа естрадного виконавця над формуванням і привласненням персонажної свідомості вокального твору**

У статті висвітлено роботу з підготовки естрадного виконавця до розуміння й привласнення персонажної свідомості вокального твору. Автор доводить, що персонажна свідомість співака є першоосною його психологічного перевтілення під час виконання вокального твору.

*Ключові слова:* естрадний виконавець, персонажна свідомість, психологічне перевтілення, вокальний твір.

**Старовойтова Е. Е. Работа эстрадного исполнителя над формированием и присвоением персонажного сознания вокального произведения**

В статье освещается работа по подготовке эстрадного исполнителя к пониманию и присвоению персонажного сознания вокального произведения. Автор доказывает, что персонажное сознание певца является первоосновой его психологического перевоплощения во время исполнения вокального произведения.

*Ключевые слова:* эстрадный исполнитель, персонажное сознание, психологическое перевоплощение, вокальное произведение.

**Starovoitova E. A popular singer's work on formation and appropriation of character consciousness of the vocal**

The article deals with preparing a popular singer to the understanding and awareness of character consciousness of the vocal. The author affirms the singer's character consciousness as a fundamental principle of his psychological impersonation during the vocal performance.

*Key words:* popular singer, character consciousness, psychological impersonation, vocal.

УДК 371.134:78

**І. О. Топчієва**

**ПРИНЦИПИ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Реалізація завдань вищої школи, спрямованих на трансформацію свідомості майбутніх учителів музики й забезпечення студентів такими моделями творчого мислення, які б сприяли їхньому самопізнанню та самовдосконаленню, вимагає від організації навчання нових евристичних підходів „полігону нових методів навчання” в підготовці майбутніх учителів музики.

Мета статті полягає в розкритті основних принципів евристичного навчання у підготовці майбутніх учителів музики. Основна ідея евристичної педагогічної концепції, на думку представників західноєвропейської й американської педагогіки Д. Дьюї, Л. Клінберга, Ж. Піаже, Д. Лустеда, Р. Сімона та ін., полягає у творчій взаємодії трьох чинників: учителя, учнів і знань, які вони разом продукують. Відповідно до цього акцентуються три взаємопов'язані елементи: що викладається, як це викладається, як це вивчається. Таке трактування евристичного навчання знайшло відображення в принципах, які, на нашу думку, визначають його особливості як напрямок підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами.

Аналіз наукових досліджень (К. Власенко, Н. Лосєва, Т. Максимова, О. Скафа, В. Соколов та ін.) виявив активну адаптацію і включення евристичних технологій у галузі інформаційних дисциплін. Застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики вперше розглянуто в публікаціях О. Ролінської. Однак спеціального дослідження, спрямованого на розкриття проблеми диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики засобами евристичного навчання, на цей час не проводилось.

Теоретична розробка цієї проблеми зумовлена необхідністю розкриття специфіки комплексної структури організації діяльності навчального хорового колективу, орієнтацією навчального процесу на вироблення в студентів творчої активності, самостійного творчого пошуку та ініціативи. На думку багатьох наукових дослідників (В. Андрєєв, Е. де Боно, П. Каптерев, Ю. Кулюткін, І. Лернер, Д. Пойа, В. Пушкін, І. Розет, Л. Фридман, А. Хуторської та ін.), основним принципом евристичного навчання є створення максимальних умов для самореалізації, самостійних творчих пошуків, активізації самостійної діяльності особистості в плідній співпраці з учасниками навчального процесу. На нашу думку, принципами, які відображають особливості евристичного навчання як напрямку диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики, є: принцип культуровідповідності, принцип творчої взаємодії, принцип музично-творчої спрямованості на досягнення акме рівня, принцип художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, принцип опори на фаховий досвід майбутніх учителів музики.

Як педагогічний принцип культуровідповідності проголошений А. Дістервегом: „Навчай культуру відповідно”. Стосовно першого блоку питань евристичного навчання „що викладається” сутність принципу культуровідповідності полягає у спрямованості евристичного навчання майбутніх учителів музики на цілісне, системне опанування й осягнення культурного досвіду людства, „індивідуальність формується шляхом переробки себе в процесах культури” [1, с. 44]. З педагогічного погляду, культура (від лат. *cultura* – обробка, вирощування) – це сукупність

процесів матеріальної та духовної діяльності, напрацьованих людством, яка може бути засвоєна особистістю й стати її надбанням. Відповідно, принцип культуровідповідності передбачає змістовне наповнення диригентсько-хорового процесу, у результаті якого „мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури” [2, с. 152] і сприяє більш глибокому, ґрунтовному сприйманню та усвідомленню надбань національної культури. Він розглядається нами як новий підхід до осмислення специфіки хорової діяльності в межах „цивілізованого, культурного людства” й нового біосферного мислення В. Вернадського, як завдання розширення світосприйняття до планетарного, вселенського рівня „вселенський масштаб призначення людини” Д. Андрєєва, М. Бердяєва, М. Федорова, П. Флоренського, як реалізація „філософії космізму”, Ідеї всеєдності, „Софії” В. Соловйова.

Актуалізація культурологічного потенціалу диригентсько-хорових дисциплін у процесі евристичного навчання дозволить оптимізувати формування фахового тезаурусу майбутніх керівників хорових колективів, активізувати ціннісно-змістовне наповнення хоровому процесу та надати йому творчо-евристичної спрямованості.

З позиції вищевикладеного, евристичне навчання – це процес, у якому навчальна аудиторія може стати моделлю способів творчої взаємодії викладача й студента для досягнення кожним і спільних, й індивідуальних цілей. Принцип творчої взаємодії у фаховій диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики передбачає творчу самостійність студентів, заохочення їх до творчого пошуку, критичне переосмислення особистих дій. Важливою умовою такого процесу є відсутність ієрархії й дистанції між суб’єктами навчання. На думку Ж. Піаже, необхідно досягати такого рівня взаємодії, при якому всі учасники взаємозмінюються і взаємозбагачуються, „синтезуючись у нову, збагачену сферу знань” [3]. Принцип творчої взаємодії евристичного навчання майбутніх учителів музики потребує застосування таких методів, як тренінги, рольові ігри, діалоги, колективні хорові практикуми, у процесі яких виявляються й розширюються попередні фахові знання та творчі вміння, формується особистісне сприйняття хорового процесу й розуміння нових знань щодо його функціонування.

Доречно зазначити, що традиційною формою евристичного навчання є дискусія, яка в процесі фахової підготовки майбутніх керівників хорових колективів „впливає” з проблемних ситуацій технічно-мануального, мистецько-художнього та управлінсько-хорового характеру. Студенти аналізують її значення та дотичність до споріднених творчих проблем і до власного досвіду, розглядають можливі варіанти вирішення тощо. Функція викладача в дискусії полягає у формулюванні творчої проблеми, контролю розумового-мисленневих процесів студента, готовністю прийти на допомогу, але сам процес



спілкування будується на неієрархічних, паритетних принципах творчої взаємодії. Як зазначав П. Каптерев, „щоб студенти забули звичку бути пасивними або шукати відповіді у викладача”.

Щодо другого блоку питань евристичного навчання „як викладається” принцип музично-творчої спрямованості на досягнення акме рівня реалізується на основі розвитку цілісної творчої особистості майбутнього вчителя музики, здатної до самоактуалізації, розуміння посталих творчих проблем, синтезу нових знань і творчих підходів. Формування цілісної орієнтації на саморозвиток у процесі евристичного навчання, на думку А. Хуторського, можливо за умови набуття учнем ключових компетенцій (загальнокультурних, ціннісно-змістових, навчально-пізнавальних, інформаційних, комунікативних, компетенцій особистого самовдосконалення) [4, с. 152]. Сукупність цих орієнтацій, знань, навичок та досвіду музично-творчої діяльності майбутнього вчителя музики набувають „індивідуально-якісного забарвлення” стартової установки, спрямовуючи стратегію фахового зростання до акме (від грец. *акме* – вершина) рівня.

Озброєний фаховими знаннями майбутній учитель музики має бути спрямований на досягнення результативного, творчого щабля в опануванні диригентсько-хоровою майстерністю, наполегливо напрацьовувати особистісний творчий потенціал, інтегруючи свої зусилля на досягнення акме рівня, націлені на творчість. Але для створення нового творчого продукту йому необхідно розвивати й удосконалювати особисті творчі здібності. Тому принцип музично-творчої спрямованості на досягнення акме рівня майбутнім учителем музики в процесі евристичного навчання акцентує увагу на розумінні ним таємниць творчості, на розвитку здібності студента до саморепрезентування, адекватного педагогічним завданням, спрямованим на підготовку педагога-творця.

Особливе місце в цьому процесі посідає активна й цілеспрямована орієнтація студента на створення власного, якісного, творчого продукту. Ця психологічна установка в стратегії музично-творчої діяльності майбутнього вчителя музики є підґрунтям для процесів творчого саморозвитку, самовдосконалення й самоактуалізації. Визначаючи багатоаспектність і багатофункціональність евристичної діяльності викладача з позицій принципу музично-творчої спрямованості майбутнього педагога на досягнення акме рівня, ми солідарні з думкою Г. Нейгауза про те, що стратегічним педагогічним завданням є „...якомога швидше стати непотрібним учневі”, тобто спонукати студента до продуктивної самостійної діяльності.

Відповідно до другого блоку питань евристичного навчання „як викладається” принцип художньо-виконавської інтерпретації хорових творів розкриває сутність питання, поставленого німецькими музичними критиками початку ХХ ст.: „Важливо не тільки те, що виконують, але й як виконують...”. Такий музикознавчий лозунг зумовлює напрямок

фахової підготовки на розвиток музичного мислення, художньо-естетичну свідомість, музично-виконавський смак, майстерність інтерпретації й обов'язковий елемент творчості в диригентсько-хоровій діяльності майбутнього вчителя музики.

Дослідження з проблем педагогіки мистецтва й мистецтвознавства (Е. Абдуллін, А. Болгарський, А. Козир, І. Мусин, Г. Падалка, К. Птиця, О. Щолокова та ін.) виявили, що інтерпретація має специфічну диференційовану сутність. Специфіка діяльності керівників-диригентів хорових колективів потребує: систематизації знань у галузі вокально-хорового співу, цілеспрямованості та послідовності в побудові репетиційної роботи, здатності до творчого спілкування та імпровізації, майстерності втілення власних ідей для створення художнього образу хорового твору та останнє й, по суті, найперше – любові до хорової справи.

Зберегти в процесі побудови виконавської інтерпретації образно-динамічну цільність і силу естетичного впливу музичного матеріалу – складне евристично-творче завдання. Такі вимоги до майбутнього інтерпретатора, на думку Г. Падалки, вимагають від студента, окрім вищезазначених чинників, інтуїтивного осягнення змісту художніх образів та творчої уяви й фантазії.

Цілком реальний зміст художньо-виконавській інтерпретації хорових творів може надати застосування принципів наукового мислення, сформульованих М. Борном: дозволеності, інваріантності, символізації, ймовірності. Висвітлюючи різні боки принципу художньо-виконавської інтерпретації хорових творів у процесі евристичного навчання майбутніх учителів музики, доходимо висновку, що він скеровує фахову підготовку до розуміння специфіки хорового мистецтва, сприяючи особистісно-творчому саморозвитку майбутнього вчителя музики. Разом з широким діапазоном фахових знань дозволить творчо інтерпретувати музичний матеріал, виокремлюючи в його побудові й музичній мові визначальні, ключові моменти.

Функція педагога в цьому процесі – скеровувати творчий потенціал студента на пробудження творчого мислення й творчого пошуку, допомогти побачити в хоровому творі провідну думку, активізувати рефлексивні процеси творчої саморегуляції студента, примусити зважувати „за” та „проти” у формуванні культури хорової інтерпретації, стимулюючи самостійність творчих висновків.

Процес евристичного навчання в підготовці майбутніх учителів музики значно розширює й збагачує поняття творчої взаємодії, застосовуючи ідеї прогресивної освітньої теорії Дж. Дьюї та теорії вільного навчання П. Фрейре [5]. У контексті третього блоку питань „як вивчається” необхідно вважати особистий творчий потенціал і фаховий інтелектуально-мистецький досвід майбутніх учителів музики вкрай важливим. Таким, що забезпечує умови для створення студентом творчого продукту в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Особливе місце в цьому процесі посідає усвідомлення студентом потреби істинних знань, відчуттів і відсутність іншої альтернативи, ніж „створити їх самим”, стати авторитетними джерелами інформації про фаховий інтелектуально-мистецький досвід майбутніх учителів музики. Саме перенесення акценту на власний досвід і є основою моделі евристичного навчання, що є радикальною відмінністю від моделі традиційної освіти. Принцип опори на фаховий досвід слугує дієвим інструментом процесів самопізнання, розвитку критично-творчого мислення майбутніх керівників хороших колективів. Разом з тим, як зазначають Дж. Вескот і Ж. Піаже, навчальний заклад є місцем, де не тільки здійснюється критика, але й відбуваються зміни, ідентифікуються цілі й стратегії до дій. Зумовленість базування евристичного навчання на власному фаховому досвіді спричинено відсутністю іншої альтернативи ніж „почати з себе”, з підвищення самосвідомості для подальшого конструктивного діалогу, обміну думками, колективного розуміння, результатом якого має стати „нове знання”.

Отже, розглянуті принципи евристичного навчання майбутніх учителів музики: принцип культуровідповідності, принцип творчої взаємодії, принцип музично-творчої спрямованості на досягнення акме рівня, принцип художньо-виконавської інтерпретації хороших творів, принцип опори на фаховий досвід – тісно взаємопов’язані, жоден з них не може бути використаний без урахування інших. Сукупність і взаємозумовленість означених принципів у представленій моделі евристичного навчання можуть сприяти забезпеченню цілісного підходу для реалізації якісного впливу на формування необхідних компонентів диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики, орієнтації навчального процесу на вироблення в студентів творчої активності, ініціативи та створення максимальних умов для індивідуальної самореалізації, пріоритетної творчо-пошукової спрямованості в евристичному навчанні майбутніх учителів музики.

### **Література**

- 1. Рудницька О. П.** Музыка і культура особистості: проблеми сучасної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
- 2. Падалка Г. М.** Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – С. 152.
- 3. Абдуллин Э. Б.** Теория музыкального образования : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Издат. центр „Академия”, 2004. – 336 с.
- 4. Хуторской А. В.** Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному? : пособие для учителей / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС – ПРЕСС, 2005. – 383с.
- 5. Брунер Дж.** Исследование развития познавательной деятельности : пер. с англ. / Дж. Брунер. – М. : Педагогика, 1971. – 321 с.

**Топчієва І. О. Принципи евристичного навчання майбутніх учителів музики**

У статті розглянуто особливості впровадження евристичного навчання в галузі викладання мистецьких дисциплін. Акцентовано увагу на розкритті специфіки евристичного навчання в диригентсько-хоровій підготовці, що базується на особистісно-творчому саморозвитку майбутнього вчителя музики як потенційного керівника хорового процесу.

*Ключові слова:* творча взаємодія, акме рівень, самостійний творчий пошук, самовдосконалення.

**Топчиева И. А. Принципы эвристического обучения будущих учителей музыки**

В статье рассматриваются особенности внедрения эвристического обучения в области преподавания художественных дисциплин. Акцентируется внимание на раскрытии специфики эвристического обучения на дирижерско-хоровой подготовке, базирующейся на личностно-творческом саморазвитии будущего учителя музыки как потенциального руководителя хорового процесса.

*Ключевые слова:* творческое взаимодействие, акме уровень, самостоятельный творческий поиск, самосовершенствование.

**Topchiyeva I. Principles of heuristic teaching future teachers**

The article implementation of the features of heuristic training in artistic disciplines. The attention to the specific character of heuristic teaching in choral conductor-training based on personal self-creative future of music teacher, choral director as a potential process.

*Key words:* creative interaction, acme level, independent, creative exploration, self-improvement.

УДК 372.878

**В. І. Федоришин**

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТІВ  
ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ ДО ТВОРЧОГО  
КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ**

На сучасному етапі входження України до світового освітньо-інформаційного простору розбудова системи національної освіти набуває пріоритетного значення. Актуальність проблеми вдосконалення підготовленості майбутніх учителів музики зумовлена необхідністю вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічних вищих навчальних закладах мистецької освіти у зв'язку із

суттєвими змінами в підготовці вчителів, які пов'язані з вимогами Болонської конвенції. Реформування сучасного суспільства, насамперед, неможливе без його духовного оновлення, відродження культурних традицій, орієнтації на духовні цінності, що висуває нові вимоги до фахової підготовки студентів інститутів мистецтв. Ураховуючи багатоплановість професійної діяльності вчителів музики, яка включає організаторську, психолого-педагогічну, художньо-творчу роботу, необхідно готувати не тільки високопрофесійних фахівців, але й орієнтуватися на творчість, новаторство, здатність до створення неповторного та досконалого в практичній діяльності, володіння високим рівнем фахових умінь, компетентністю, творчою готовністю до продуктивно-акмеологічного самостановлення, спрямованості й технологічності як важливих рис сформованості ефективної підготовленості майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності.

Метою статті є розкриття методичних засад підготовленості майбутніх учителів музики до творчого колективного музикування та педагогічних умов їх запровадження. Фахова підготовленість студентів інститутів мистецтв передбачає наявність широкої компетентності в галузі мистецтва, а також спроможність до вираження індивідуальної естетичної позиції в процесі художньо-образного тлумачення музики. У зв'язку з цим особливого значення надається здатності майбутнього вчителя захопити власним виконанням дитячу аудиторію.

Методичні засади підготовленості студентів інститутів мистецтв полягають в *активізації* творчої ініціативи студентів на ґрунті самореалізації власної системи художніх цінностей; *досягненні* цілісності змісту та форми у виконавській інтерпретації музичних творів; *опорі* на колегіальність у вирішенні художньо-творчих проблем колективного виконавства. Виділені методичні засади відображають сутність фахової підготовленості студентів до практичної діяльності та базуються на загальних закономірностях колективного музикування.

Запровадження вищезазначених методичних засад потребувало розробки сукупності педагогічних умов, які сприяють підвищенню підготовленості студентів в умовах колективного музикування, а саме: послідовне мотиваційне вдосконалення навчальної діяльності студентів у процесі колективного музикування, зокрема в оркестровому класі; забезпечення творчої взаємодії керівника камерно-оркестрового колективу та його учасників, з одного боку, та взаємодії оркестрантів між собою – з іншого; застосування індивідуального підходу до формування в майбутніх учителів музики виконавського стилю та стилю педагогічного керівництва творчим музичним колективом; систематичне залучення майбутніх учителів музики до різних форм концертної діяльності; спонукання студентів інститутів мистецтв до організації колективного музикування школярів.

Практичне впровадження методичних засад здійснювалося поетапно, а саме через: підготовчо-адаптивний, художньо-технічний,

творчо-креативний етапи. У цій статті доцільно зупинитися на специфіці проведення першого етапу дослідної роботи, а саме на підготовчो-адаптивному. На цьому етапі була проведена апробація окремих методів і прийомів підготовки майбутніх учителів музики до творчого колективного музикування з дитячим колективом та методичної роботи з однією з оркестрових груп. На цьому етапі досліджувалась результативність таких методів і прийомів, як: розповідь, пояснення, залучення майбутніх учителів музики до обговорення художніх проблем, а також методи показу та ілюстрування. Особлива увага студентів зверталась на виявлення недоліків виконавства, їхній аналіз та визначення шляхів виправлення в різноманітних формах колективного музикування школярів. Важливого значення надавалося формуванню в студентів здатності до управління власною вольовою сферою в процесі керівництва колективним музикуванням школярів [1].

На першому етапі дослідної роботи базою для колективного музикування школярів слугував дитячий ансамбль пісні й танцю „Світанок” Київського палацу дітей та юнацтва (художній керівник С. Г. Омельченко). У процесі виконавської практики студентів Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова із школярами були апробовані методи, які дозволили виявити недоліки виконавства школярами зразків національної фольклорної спадщини. Методичним матеріалом слугували збірки „Веснянки”, „Колядки” та ін. Колективне обговорення труднощів музичного виконавства та аналіз методичних помилок у практичній роботі студентів над виконанням школярами українських народних пісень спонукали їх до визначення найбільш оптимальних шляхів подолання недоліків виконавства. Підготовчим етапом роботи студентів Інституту мистецтв було вивчення дитячого репертуару, аранжування мелодій та пісень, оволодіння різновидами творчої діяльності в процесі колективного музикування.

Ефективність цього етапу дослідної роботи студентів з ансамблем пісні й танцю „Світанок” істотною мірою залежала від використання методики педагогічної діагностики та корекції музично-художнього рівня дітей, у якій доцільно було враховувати групи взаємно пов'язаних критеріїв та показників визначених нами комунікативного та діяльнісно-творчого компонентів, а саме: продуктивної організації колективного музикування, творчих знахідок музично-естетичної оцінки художніх творів, самооцінки методичної підготовки до активного спілкування з дитячим колективом. Дослідний аналіз виявив, що музичні заняття, проведенні за умови спеціально розробленої методики, сприяють активному залученню дітей до скарбниці музичного мистецтва та ефективному розвитку їхніх творчо-виконавських здібностей.

Як виявила дослідна робота, своєрідною основою розвитку творчого дитячого виконавства у процесі колективного музикування можуть бути їхні вільні імпровізаційні можливості. Проведена дослідницька робота засвідчила, що важливим чинником є створення

таких природних умов, за яких школярі найбільш розкуто, невимушено й повно виявляють свій творчий потенціал. Найефективніше цей процес проявляється в спеціально створених для цього педагогічних ситуаціях, що спираються на комплекс впливів різних видів мистецтва – поезії, образотворчого мистецтва, танцю й, звичайно, музики.

На цьому етапі апробація окремих методів та прийомів удосконалення підготовленості студентів інститутів мистецтв до оркестрової роботи проводилася не тільки в умовах колективного музикування з дитячим творчим колективом, а й у методичній роботі з оркестровими групами навчального колективу. У процесі дослідної роботи експериментальною базою слугував оркестровий колектив Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серед великого репертуару цього колективу для експериментальної роботи нами були відібрані твори М. Скорика „Мелодія” та „Диптих”. На прикладі цих творів були окреслені методичні труднощі, з якими часто стикаються студенти-практиканти.

Перший етап дослідної роботи був безпосередньо пов'язаний з детальним вивченням музичних творів, обговоренням композиторського стилю М. Скорика, визначенням особливостей його оркестрової драматургії. Завдання студента, який на цьому етапі дослідної роботи виконував функції керівника оркестрового колективу, полягало в скеруванні роботи майбутніх учителів музики на глибоке вивчення партитури, проникнення в її деталі, свідоме емоційне переживання змісту музичного твору. Точне виконання авторських ремарок у цьому процесі було джерелом виявлення виконавської індивідуальності оркестранта, бо це є тією основою, на якій виникає творчий, виконавський задум.

До етапу теоретичного аналізу партитури студенти-практиканти підходили дуже відповідально, оскільки це давало можливість з'ясувати всі характерні особливості партитури та уточнити виконавські завдання, що постають перед керівником камерно-оркестрового колективу. Детально вивчаючи твір, студенти, перш за все, уточнювали методичні завдання, які постають перед керівником оркестрового колективу в процесі виконавської діяльності. Скрупульозно вивчаючи твір, необхідно було уточнити склад оркестрових партій, а потім перейти до аналізу виразних музичних засобів: музичної форми, гармонії, мелодичної структури, темпів, метро-ритму, динаміки та ін. Цінність цього аналізу визначається тим, що художній образ музичного твору створюється тільки в процесі взаємодії всіх засобів музичної виразності.

Теоретико-методичний аналіз оркестрової партитури слід було починати з вивчення структури музичного твору. Аналіз та синтез партитури дозволяє уточнити, з яких частин вона складається, визначити їхні особливості, тому що структура музичного твору знаходиться в тісній єдності з основним художньо-образним змістом музики, а її аналіз допомагає розкрити майбутньому керівнику камерно-оркестрового колективу й передати оркестрантам усю неповторність та специфічність

цієї партитури, зрозуміти характер основних образів, особливості їхньої взаємодії, відчуті їхній драматургічний розвиток. Музичну форму оркестрового твору слід осягати як процес, що відбувається в часі. Так її визначав Б. Асаф'єв [2, с. 123]. Студентам-практикантам необхідно було звернути особливу увагу на цілісність та конструкцію музичного твору загалом, на його кульмінації, на будову музичної мови. Адже саме у процесі аналізу засобів музичної виразності оркестрової партитури виникає остаточний виконавський план, а також проявляються конкретні завдання, що постають перед виконавцями.

Спираючись на зміст основних теоретико-методичних положень, які забезпечують процес удосконалення підготовки студентів до колективного музикування, було перевірене припущення, що оволодіння технологією виконавської звукотворчості та вироблення індивідуального стилю виконавства як інтегративної якості особистості в органічному поєднанні професіоналізму та творчості ефективно вплине на узагальнений процес формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики. Для досягнення поставленої мети та перевірки цього припущення ми розробили відповідну методику, яка базувалась на засадах виявлення методичних можливостей оркестрового колективу в процесі становлення майбутнього вчителя музики як керівника дитячого колективного музикування й розкриття спрямованості методики на реалізацію положень особистісно орієнтованого підходу до процесу педагогічної взаємодії. З цією метою дослідна робота була спрямована на комплексний підхід до формування підготовленості студентів у синтезі професіоналізму та творчості в процесі педагогічної взаємодії керівника з творчим колективом і на включення студентів-практикантів у різноманітну за змістом і характером роботу, що поступово ускладнювалася. У процесі цієї діяльності важливим було виховати в студентів уміння критично оцінювати своє особисте виконання музичних творів та адекватно оцінювати рівень виконавства інших учасників колективу. Навички оцінювання та самооцінки на цьому етапі були необхідними не тільки як стимул у подальшій роботі, а як ефективний засіб розвитку музично-естетичного смаку.

Отже, комплексна реалізація розроблених нами методичних засад та визначених педагогічних умов їхнього запровадження удосконалює процес фахової підготовки студентів в умовах оркестрових колективів. Основним завданням цієї роботи є розробка та впровадження в навчальний процес відповідної методики, яка враховувала б сукупність і взаємозалежність усіх завдань, що дозволили б студентам удосконалювати свою підготовку в процесі колективного музикування.

### **Література**

**1. Падалка Г. М.** Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с. **2. Асаф'єв Б. Г.**



Музыкальная форма как процесс / Б. Г. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – Кн. 2. – 365 с.

**Федоришин В. І. Методичні засади підготовленості студентів інститутів мистецтв до творчого колективного музикування**

У статті розглянуто методичні засади підготовленості майбутніх учителів музики до творчого колективного музикування та наведено педагогічні умови їхнього запровадження.

*Ключові слова:* методичні засади, підготовленість студентів, колективне музикування.

**Федоришин В. И. Методические основы подготовленности студентов институтов искусств к творческому коллективному музицированию**

В статье рассмотрены методические основы подготовленности будущих учителей музыки к творческому коллективному музицированию и представлены педагогические условия их внедрения.

*Ключевые слова:* методические основы, подготовленность студентов, коллективное музицирование.

**Fedorishin V. I. Methodical bases of readiness of students of institutes of arts to creative collective playing music**

In article methodical bases of readiness of the future teachers of music to creative collective playing music are considered and pedagogical conditions of their introduction are presented.

*Key words:* methodical bases, readiness of students, collective playing music.

УДК 378. 016: 78: 39

**О. В. Хоружа**

**ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ  
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Проблема формування етнопедагогічної компетентності студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів є суттєвою щодо повноцінного перебігу мисленнєвого процесу. Адже сутність цього процесу полягає в засвоєнні системи цінностей української народної педагогіки шляхом набуття, засвоєння та накопичення комплексу етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних та інших знань, необхідних для здійснення розумових операцій як активної форми творчого відображення й перетворення дійсності. Саме етнопедагогічна

компетентність відповідає за засвоєння знань шляхом узагальнення набутого досвіду й виділення змісту явищ, а також за розуміння знань – одну з базових функцій процесу мислення, що відбувається на основі включення нового знання в суб'єктивний досвід.

Словникове визначення поняття компетентності (лат. *competens* – відповідний, здатний) трактує цей термін як „володіння необхідними знаннями, відомостями, уміння вирішувати проблеми, виконувати завдання в будь-якій царині” [2, с. 54]. Г. Сухобська вважає компетентність „...системою знань та вмінь педагога, яка виявляється під час вирішення професійно-педагогічних завдань на практиці” [1, с. 22]. Огляд наукової літератури засвідчує, що поняття „етнопедагогічна компетентність”, на жаль, не є достатньо дослідженим й у вітчизняних, й у світових джерелах. Не віднайдено наукових праць, цілком присвячених означеній проблематиці: проблема етнопедагогічної компетентності розглядається опосередковано, у контексті досліджень феномену етнопедагогічної культури, етнопедагогічної діяльності, етнопедагогічного мислення.

У той же час саме етнопедагогічна компетентність оптимізує процес засвоєння цінностей і виховних ідеалів української народної педагогіки, причому інструментарієм для формування етнопедагогічної компетентності є мисленнєві операції. Цілеспрямований розгляд формування „етнопедагогічної компетентності”, що включає такі завдання: поглиблене надання студентам етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань і відповідних умінь; сформованість етнопедагогічної ерудованості студентів на базі активізації комплексу мисленнєвих операцій; наявність етнопедагогічного тезаурусу.

Центральною ланкою етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань, передбачених навчальним планом для набуття майбутніми вчителями музики під час фахової підготовки, є система цінностей української народної педагогіки. Означена система цінностей є базисом, який склався історично в процесі формування та розвитку українського етносу. Вона підсумовує й систематизує весь досвід народного виховання та навчання, створивши феномен паритету землеробського та козацького виховних ідеалів, тотожного унікальному паритету жіночого та чоловічого.

Ціннісний базис як основа етнопедагогічної діяльності майбутнього вчителя музики є об'єднавчим елементом між теорією та практикою. Систему цінностей українського народу визначає синтез його духовної та матеріальної культури. Засвоєння цінностей реалізується в результаті усвідомлення й осмислення компонентів духовності українського народу, а саме: українського народного світогляду; національної психології; національного характеру й темпераменту; національного способу мислення; народної моралі та етики; народної естетики; етнософії; національної ідеології; української національної самосвідомості.

Специфіка формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів музики полягає в залученні українського фольклору з

його багатим ціннісно-смісловим змістом, різнобічністю форм, соціальною значущістю. Під час спілкування з фольклорними формами й жанрами процес формування етнопедагогічної компетентності студентів набуває активного творчого характеру завдяки синкретичності фольклору. Особлива роль належить обрядовому фольклору, який залучає синтез елементів різних видів народного мистецтва в обряді, а також створює унікальні можливості їхнього сприйняття в культурно-семантичному комплексі. Завдяки сильному емоційному впливові, що досягається розмаїттям мистецтв, фольклор здатний через перцептивно-емоційний шар психіки особистості довести глибоко до її свідомості ціннісні орієнтації, морально-естетичні ідеї, виробляючи відповідне оцінне ставлення до явищ оточуючої дійсності.

Застосування системного підходу вимагає розгляду феномену етнопедагогічної компетентності виключно на основі системи мисленневих дій, що надає можливість оперувати засвоєними етнопедагогічними цінностями. Під системою мисленневих дій ми розуміємо сукупність мисленневих операцій, спрямованих на вияв невідомих властивостей і відносин об'єктів навколишнього світу. Таким чином, формування етнопедагогічної компетентності студентів, відповідальної за набуття, засвоєння й поглиблення комплексу знань, які виконують функцію носія й транслятора етнопедагогічних цінностей, ґрунтується на формуванні й відпрацюванні навичок мисленневих операцій порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення.

З огляду на вищезазначене, комплексне відпрацювання мисленневих операцій на етнопедагогічному, етнологічному, етномузичному матеріалі, що супроводжується стійким інтересом студентів, призводить до різнобічності, поглибленості відповідних знань, тобто до *етнопедагогічної ерудованості*. Енциклопедичний словник трактує ерудицію як глибокі всебічні знання, широку поінформованість (від лат. *eruditio* – ученість, пізнання) [3]. Особистість уважається ерудитом (від лат. *eruditus*), коли засвоєння навчальних курсів, опрацювання літературних, медійних джерел супроводжуються осмисленням на основі аналітичної, порівняльної мисленнєвої діяльності, здійснення висновків на базі узагальнення, конкретизації, застосування дедуктивної логіки тощо.

Під *етнопедагогічною ерудованістю вчителя музики ми розуміємо широку поінформованість у царині народної педагогіки, її цінностей, методів і засобів, етнології, музичного фольклору, поглиблене знання відповідних джерел*. Майбутній учитель музики, який володіє етнопедагогічною ерудованістю, концентрує відповідні знання не тільки за рахунок вивчення навчальної дисципліни „Народознавство і фольклор України”, а й шляхом аналізу, синтезу, систематизації, класифікації знань, які містяться в інших навчальних дисциплінах, літературних та Інтернет-джерелах. Етнопедагогічна ерудованість передбачає не тільки знання української народної педагогіки, її мети, змісту, завдань, а також

історію її розвитку, етнопедагогічний потенціал її методів і засобів, зв'язок із ментальністю та етнософією, уміння й навички виконання та застосування українського музичного фольклору на уроках музики.

Сутність означеного феномена полягає у якості набуття нового знання щодо вдосконалення навчально-виховного процесу на основі застосування етнопедагогічного досвіду з метою перетворення об'єкта праці відповідно до виховного ідеалу народної педагогіки. Специфіка етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики полягає в поєднанні рис загальнодумової, педагогічної, етнопедагогічної та музичної інтелектуальної діяльності на основі творчо-діяльничого підґрунтя, а також у активному застосуванні різноманітних жанрів українського музичного фольклору в якості засобів музичного виховання з урахуванням вікових особливостей учнів згідно з відповідними розділами змісту музичної етнопедагогіки.

Теоретична база етнопедагогічної ерудованості закладається в процесі засвоєння навчальної дисципліни „Народознавство та фольклор України” й вимагає відпрацювання вищерозглянутих мисленнєвих операцій в усіх запланованих видах занять та видах контролю з урахуванням свідомого їхнього виконання. Специфіка методичного забезпечення щодо викладання означеної дисципліни полягає в такому: кожен з видів занять та контролю залучає застосування максимальної кількості мисленнєвих операцій. Дуже корисними ми вважаємо усний та письмовий аналіз музичного фольклорного твору, порівняльний аналіз музичних фольклорних творів різних родів, жанрів тощо, характеристики музичних образів персонажів, їхні порівняльні характеристики. Для відпрацювання мисленнєвих операцій вимоги викладача щодо виконання студентами рефератів, доповідей, повідомлень мають містити обов'язкові: аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, конкретизацію тощо. Збагачення студентів системою цінностей української народної педагогіки шляхом засвоєння нових знань відбувається й емпіричним, і логічним шляхом. Процес формування етнопедагогічної компетентності в майбутніх учителів музики передбачає використання обох шляхів при засвоєнні цінностей. Цінності, набуті емпіричним шляхом, що існують у свідомості у вигляді образів-уявлень, знаходять своє вираження у вигляді емпіричних понять.

Емпіричні поняття здобуваються студентом при прослуховуванні й виконанні фольклорних зразків та зразків української класичної й сучасної музики (дисципліни „Народознавство та фольклор України”, „Історія української музики”, „Методика музичного виховання”, „Хоровий клас”, „Хорове диригування”, „Спеціальний інструмент”, „Постановка голосу” тощо), при вивченні різних видів українського народного, класичного та сучасного мистецтва (навчальні дисципліни „Народознавство та фольклор України”, „Художня культура”), при перегляді та участі в заходах української обрядової культури. Цінності, засвоєні в процесі набуття теоретичних знань

логічним шляхом, існують у формі наукових понять як відображення об'єктивно істинного в об'єктах або явищах. Теоретичні поняття накопичуються студентом при засвоєнні етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань.

У процесі формування етнопедагогічної компетентності йдеться про надбання *етнопедагогічного* тезаурусу, що відбувається за рахунок накопичення студентами інтелектуального та емоційного багажу в царині етнопедагогіки, етномузичної педагогіки, етнології, уміння втілити його в подальшій фаховій діяльності, здійснення плідного зв'язку майбутнього педагога-музиканта з традиціями, принципами, засобами української народної педагогіки на основі українського народного та класичного мистецтва, створення групи понять щодо ціннісної сутності української народної педагогіки та українського народного та класичного мистецтва, а також способів їхнього опанування, формування відповідних інтонаційно-стильового та інформаційно-естетичного фондів. Оволодіння етнопедагогічним тезаурусом із сформованістю інтонаційно-стильового та інформаційно-естетичного фондів включно, що забезпечує поглиблене розуміння предмета пізнання, а саме етнопедагогіки взагалі й музичної етнопедагогіки зокрема з її принципами, методами та закономірностями, є важливим чинником етнопедагогічної компетентності, її основою. З огляду на вищезазначене етнопедагогічна компетентність – це сукупність наявних знань у царині народної педагогіки (музичної), що відображені в синкретичній єдності системи етнопедагогічно-, етномузичних понять та інтонаційного фонду зразків музичного фольклору.

У висновках доцільно зазначити, що етнопедагогічна компетентність забезпечує розуміння народної педагогіки як предмета пізнання, а також музичного народного мистецтва як провідного засобу народної педагогіки з його об'єктивними жанрово-стильовими, феноменологічними закономірностями, з конкретними особливостями виконавського формотворення, музичного мовлення, часового розвитку тощо. Успішне засвоєння етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань, наявність етнопедагогічної ерудованості про сформованість етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів музики. На нашу думку, рефлексивна осмисленість щодо формування та розвитку етнопедагогічної компетентності, підвищує розумову активність студента, інтенсифікує його інтелектуальний розвиток та природні здібності з музичними включно, формує його понятійний апарат.

### **Література**

1. Кулюткин Ю. Н. Функциональные роли учителя / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская // Творческая направленность деятельности педагога. – Л. : НИИ ООВ АПН, 1978. – С. 19 – 26.
2. Словарь для начинающего психолога / под ред. И. В. Дубровиной. –

2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 160 с. 3. **Советский** энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Сов. энцикл., 1979. – 1600 с.

**Хоружа О. В. Формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки**

У статті наведено теоретичні та практичні рекомендації щодо формування в майбутніх учителів музики етнопедагогічної компетентності шляхом набуття етнопедагогічної ерудованості та створення етнопедагогічного тезаурусу.

*Ключові слова:* етнопедагогічна компетентність, етнопедагогічна ерудованість, етнопедагогічний тезаурус.

**Хоружая Е. В. Формирование этнопедагогической компетентности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки**

В статье изложены теоретические и практические рекомендации по формированию у будущих учителей музыки этнопедагогической компетентности посредством приобретения этнопедагогической эрудированности и создания этнопедагогического тезауруса.

*Ключевые слова:* этнопедагогическая компетентность, этнопедагогическая эрудированность, этнопедагогический тезаурус.

**Khoruzha O. Forming of ethnopedagogical competence of future music teachers during professional training**

In the article are given theoretical and practical recommendations for the development of ethnopedagogical competence by acquiring ethnopedagogical erudity and creating ethnopedagogical thesaurus by future music teachers.

*Key words:* ethnopedagogical competence, ethnopedagogical erudition, ethnopedagogical thesaurus.

УДК 378:786.016

**Цюй Сяо Юй**

**АНАЛИЗ МЕТОДОВ КИТАЙСКОЙ И ЕВРОПЕЙСКОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Приобщение различных народов к достижениям культур других национальностей, ознакомление мирового сообщества с особенностями искусства своей страны в условиях глобализации современного мира приобретает особенное значение. Китайское вокальное искусство – не исключение. Создатели шедевров вокального искусства этой страны наравне с другими народами внедряют лучшие достижения мировой

вокальної школи в собст­вен­ном му­зи­каль­ном роз­ви­т­ті як на го­су­дар­ствен­ном, так і на лич­но­ст­ном ур­ов­не.

Не­с­мо­т­ря на те що ки­тай­ська во­каль­на шко­ла ще зна­ход­ить­ся на пу­ті ста­нов­ле­ня, їй пред­ш­ес­т­во­вав мно­го­ве­ко­ва путь роз­ви­т­тя на­род­но­го пе­ня. Це бо­ль­ше со­от­вет­ст­во­ва­ло на­ці­о­наль­ним тра­ди­ці­ям і у­мо­вам іс­то­ри­че­ско­го роз­ви­т­тя.

Лу­ч­ше пред­ста­ви­те­лі во­каль­ної пе­да­го­ги­ки Ки­тая обо­б­ща­ють ці тра­ди­ції і в да­ль­ній­ше­му іс­по­л­ю­ють для роз­ви­т­тя сво­єї ку­ль­ту­ри бо­ле­е еф­фек­тив­ні до­сти­ж­ен­ня ми­ро­вої ака­де­мі­че­ско­ї шко­ли пе­ня.

По м­не­н­ню ве­ду­щих спе­ці­а­лі­ст­ів, не іс­к­лю­ча­ю­чи ки­тай­ських, лу­ч­ше­ю во­каль­ною шко­лою ос­та­є­ть­ся єв­ро­пе­й­ська, а імен­но – і­та­ль­ян­ська. О­на не слу­чай­но при­в­лек­ла на­у­чно-ме­то­ди­че­ське ви­ни­ма­н­ня ки­тай­ських пе­да­го­гів во­ка­ла. Це об­сто­я­тель­ство ак­ту­а­лі­зує об­ра­ще­н­ня імен­но до дан­ної шко­ли, ч­ем об­'яс­ня­є­ть­ся ви­бір те­ми і пред­ме­та на­ше­го на­у­чно­го іс­ле­до­ва­н­ня.

Дан­ною про­б­ле­мою, роз­ви­т­тю і­та­ль­ян­ської во­каль­ної шко­ли, уде­ля­ли ви­ни­ма­н­ня В. Ан­то­нюк, Л. Бо­ри­со­ва, М. Гар­сія, Н. Ге­ра­си­мо­ва-Пе­р­сид­ська, Л. Д­ми­три­єв. Ос­о­бен­но­с­тям ки­тай­ської во­каль­ної шко­ли по­с­вя­ти­ли сво­ї іс­ле­до­ва­н­ня Ч­жан Ч­жен Кай, Ц­ю­н Сан Хай, Ли Ц­ин Вей, Юй Юй Сян, Ван Жуан. В їх ра­бо­тах рас­к­ри­ва­ли­ся те­о­ре­ти­че­ські ос­но­ви, ме­то­ди­че­ські про­б­ле­ми во­каль­ної під­го­тов­ки, сре­ди ко­рих осо­бе­ре ви­ни­ма­н­ня бу­ло уде­ле­но пси­хо­ло­гі­че­ської, во­ле­вої, ар­ти­с­ти­че­ської під­го­тов­ки з у­че­том г­лу­бо­ко­го про­ни­к­но­ве­н­ня в х­уд­ож­ес­т­вен­ний об­ра­з про­из­ве­де­н­ня і е­мо­ці­о­наль­но­го от­к­ли­ка в про­це­се іс­по­л­не­н­ня. Од­ним із ва­ж­ли­ві­ших во­про­сів ки­тай­ських ма­с­те­рів бу­ло рас­к­ри­т­тя ос­о­бен­но­с­тей фор­му­ван­ня ви­ра­з­и­те­ль­но­с­ти го­ло­са, ви­но­с­ли­во­с­ти го­ло­со­во­го а­па­ра­та.

Ос­но­в­на ц­ель ста­т­ті за­к­лю­ча­є­ть­ся в ана­лі­зі ос­о­бен­но­с­тей ки­тай­ської во­каль­ної шко­ли і на­хо­д­жен­ні об­щи­х черт, ка­са­ю­чи­х­ся во­каль­ної під­го­тов­ки спе­ці­а­лі­ст­ів в єв­ро­пе­й­ської і ки­тай­ської ме­то­ди­че­ських сис­те­мах.

Ана­лі­зу­ю­чи ха­рак­те­ри­с­ти­ки ки­тай­ської во­каль­ної під­го­тов­ки, це­ле­со­об­ра­зо­но от­ме­ти­ти, що г­ла­в­ні те­о­ре­ти­че­ські і ме­то­ди­че­ські ме­то­ди ки­тай­ської пе­да­го­ги­ки рас­к­ри­ва­ю­ть тра­ди­ці­он­ні по­ло­же­н­ня зву­ко­із­в­ле­че­н­ня з іс­по­л­зо­ван­ням фі­зі­о­ло­гі­че­ських ос­о­бен­но­с­тей і в­ро­ж­де­н­них воз­мож­но­с­тей пе­в­ців, а та­к­же з у­че­том ди­на­мі­че­ських ос­о­бен­но­с­тей ж­ен­с­ко­го і му­ж­с­ко­го го­ло­сів. К­ро­ме то­го, о­г­ро­м­не ви­ни­ма­н­ня пе­да­го­гів уде­ля­є­ть­ся роз­ви­т­тю ши­ро­ко­го діа­па­зо­на зву­ча­н­ня го­ло­са.

Бо­ль­ше ви­ни­ма­н­ня в во­каль­ній шко­лі Ки­тая уде­ля­є­ть­ся пе­н­ю на о­че­нь ти­х­о­ю зву­ч­но­с­ті з по­ст­е­пен­ним *crescendo* і іс­по­л­зо­ван­ням *falsetto* – ле­г­ко­го і ви­со­ко­го зву­ча­н­ня го­ло­са. В­ме­сте з ц­им при­є­мом в ки­тай­ської ме­то­ди­ці о­че­нь сер­ь­оз­не ви­ни­ма­н­ня уде­ля­є­ть­ся роз­ви­т­тю си­ли зву­ка, так на­з­и­ва­е­мо­го зву­ко­во­го об­'є­ма. Бла­го­да­ря ц­ій ме­то­ди­ці ре­зо­нан­с­не пе­н­ня по­з­во­ля­єт о­пе­р­ним пе­в­ц­ам до­но­с­и­ти на­и­мен­ше­ре

оттенки звучания до каждого слушателя, даже с отдаленных мест очень больших сценических подмостков.

Качество формирования певческого аппарата и красочности звуковой палитры певца непосредственно зависит от правильности использования всех механизмов звукоизвлечения и эффективности их координации с реальным звучанием собственного голоса, который слышит сам певец. Речь идет о знаниях физиологии человеческого организма и использования этих знаний на практике.

По китайской методике, например, недопустимо применять зажимание горла, ощущать жесткость мышц, слишком энергично использовать певческое дыхание.

В китайской вокальной методике к механизмам звукоизвлечения относятся и органы резонирования. Это – все тело певца. Как показали исследования, физическое строение тела человека таково, что одна лишь гортань не имеет способности резонировать. Больше всего акустическое усиление звука создается благодаря грудной клетке. Автоматическим регулятором и одновременно генератором качества звука является носовая полость. Именно поэтому в вокальной практике педагоги часто используют именно сонорные согласные (м, н, нг), т. е. используют поиск так называемых резонансных звуков.

Кроме того, много внимания в китайской вокальной педагогике уделяется развитию широкого диапазона голоса. Это предусматривает не только достижение чистоты звука, но и умение использовать различные тембры звучания голоса. Этим объясняется то, что в методике развития голоса китайскими мастерами используются упражнения, которые исполняются с помощью грудного регистра на очень высоких нотах, для умения петь гибко, с использованием фальцетного пения, а также низких и даже очень тихих тонов.

Китайские педагоги тщательно подходят к пониманию структуры певческого аппарата, изучению его характеристик и внимательно относятся к знаниям самих тонких особенностей его функционирования. Именно такое старательное использование своих знаний есть главным требованием к обучению студентов, к которому добавляется практическое формирование основных певческих навыков.

Особенностью китайской вокальной методики есть обращение внимания к осуществлению верного дыхания. Для этого, по мнению китайских специалистов, необходимо даже исправлять осанку, которая должна исключить запавшую грудь и слабый живот. После этого необходимо научиться дозировать дыхание, а также усвоить умения быстрого подключения смешанного типа, т. е. дыхания через нос и рот одновременно. Необходимо тренировать и удерживать дыхательные мышцы и все их группы в состоянии медленного вдоха и постепенного расходования воздуха. Кроме того, в этой методике учитывается то, что у мужчин и женщин наблюдается разная потребность в дыхании, точнее в его глубине, а именно: у мужчин дыхание более глубокое.



Следует учитывать, что одним из заданий китайской методики является создание для студентов, которые учатся петь, необходимых условий для усвоения основ вокальной методики. Это делается для того, чтобы они могли демонстрировать в процессе пения не только мастерство вокалиста, но и свои чувства, мысли, а значит, смогли бы, по мнению китайских педагогов, достичь конечной цели – развития художественных способностей, индивидуального самовыражения.

Для улучшения результата обучения пению необходимо также развивать общие способности и психологические возможности, а именно – выносливость, способность руководить собственными мышечными ощущениями и координировать их.

В вокальной методике китайских методистов используются различные методы, главные из которых: психологический, механистический, демонстрационный, а также метод формирования выразительности голоса, использования аналогий и словесных пояснений.

Для развития дыхания, механизмов резонирования связок, овладения певческой позицией и других умений, используется психологический метод. Намного эффективнее развиваются и используются эти умения в случае осознания соответствующих процессов с точки зрения психолого-физиологических функций организма человека. Именно это способствует укреплению их формирования и функционирования. Указанному методу посвящены работы в области развития звуковой памяти, формирования психологического и эмоционального доверия, активной реакции, осознания необходимости сохранения спокойного психологического состояния. Все эти исследования направлены на эффективность вокальной подготовки.

Механическому подходу к вокальной подготовке характерны, в отличие от психологического, изучение физиологических характеристик звука для осознания возможных манипуляций с голосом и управления процессом пения. В этом случае применяется практика повторений, репетиций. Этот метод не исключает природной реакции организма человека в период пения, но предполагает усиление его компонентами осознанности и возможностью каким-то образом управлять ими.

Необходимо отметить, что эти методы еще недостаточно исследованы и проверены практикой, поэтому слабо представлены в теории и практике китайской вокальной методики.

Демонстрационный подход опирается на показ педагога своему ученику правильных методов пения. Многие (если не все) педагоги традиционно используют этот метод в своей практике. Некоторые из них усматривают в нем даже угрозу бездумной имитации пения другого. Но в целом этот метод направлен на умение деликатно воспринимать мастерство педагога, развивать способности слуха контролировать

собственное пение. Эти навыки и будут препятствовать слепому подражанию.

Самым древним методом китайской методической системы является формирование выразительности голоса. Система приемов этого метода опирается на глубокое знание особенностей языка той национальной школы, чьи музыкальные произведения разучиваются. Сущность этого метода заключается в изучении неповторимых особенностей языка, точном проговаривании отдельных слов и целых фраз. Это формирует правильные мышечные ощущения, которые позже придется перенести на певческий язык. В этом процессе очень сложным является формирование навыка внутреннего психологического личностного резонанса в произношении отдельных звуков.

Используется в китайской вокальной методике и метод аналогий (например, мысленного ощущения „зевания”, пения „в маску” и др.), который используется для развития у студентов воображения. Метафоры способствуют возникновению воображаемых объектов, помогая певцам вспомнить или представить необходимые мышечные ощущения.

Используется в вокальной методике метод словесных пояснений, используемый обычно в двух направлениях. Во-первых, для умения лаконично и доходчиво изложить свою собственную мысль, цель исполнения, задания. Во-вторых, сформировать у студентов возможность осознать не только ближайшие, но и далекие цели, перспективы пения. Однако слишком частое использование вербального метода может привести к быстрой утомляемости учеников, возникновению недоразумений и даже снижения эффективности работы.

Таким образом, к специфическим особенностям китайской вокальной школы, некоторым ее национальным характеристикам относятся следующие: обучение пению на тихой динамике, развитие умения постепенного наращивания звучности голоса, сохранение физиологических возможностей голосового аппарата в любом возрасте его становления, формирование умения петь фальцетом и воспитание бережного отношения к этому способу звукоизвлечения как средству, данному природой.

Европейская вокальная школа имеет свои характерные особенности, которые известны и перенимаются всеми певцами мира как эталонные. Среди этих положений можно выделить принцип воспитывающего обучения, так как пение рассматривается как способ многостороннего развития личности. Так же используется принцип осознанного обучения для обеспечения понимания певцом всех приемов пения на каждом этапе обучения. Применение постепенного наращивания трудностей так же является ведущим принципом в обучении пению. Одним из самых сложных принципов является единство художественного и технического становления певцов с обязательным учетом их кропотливой самоподготовки.

Сравнительная характеристика результатов достижений европейской и китайской вокальных школ дала возможность найти общие характеристики их методических систем. Их объединяют такие направления: сходство представлений взаимодействия рациональной и эмоциональной составляющей вокального обучения; понимание необходимости взаимообогащения этих компонентов в едином учебном процессе; обязательное использование интеллектуального и рационального подходов в методиках, использование особенностей индивидуального обучения и процесса развития всех способностей (общих и специальных) в вокальной подготовке в их взаимообогащении.

Таким образом, сравнительный анализ европейской и китайской вокальных методик показал, что среди изученных китайскими мастерами европейских школ наиболее популярной в работе современных вокалистов является итальянская школа. В совокупности с результатами развития национального искусства пения эти достижения составили научно-методическую основу для дальнейшего развития вокальной методики Китая. Однако характерные особенности национальной методики остаются приоритетными.

Дальнейшее научное внимание, на наш взгляд, необходимо уделить использованию разработанных методических приемов в практике обучения будущих учителей музыкального искусства.

#### **Литература**

- 1. Барсова Ю. А.** Практические советы обучающимся пению / Ю. А. Барсова. – Л. : Музыка, 1968. – 190 с., нот, ил.
- 2. Дмитриев Л. Б.** Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 2007. – 368 с.
- 3. Менабени А. Г.** Методика обучения сольному пению / А. Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 230 с.
- 4. Морозов В.** Вокальный слух и голос / В. Морозов. – М. : Музыка, 1965. – 240 с.

#### **Цюй Сяо Юй. Аналіз методів китайської та європейської вокальної підготовки**

У статті проаналізовано основні особливості китайської вокальної методики, яка ґрунтується на національних традиціях співу, визначені спільні риси з європейською вокальною школою.

*Ключові слова:* китайська вокальна методика, європейська школа.

#### **Цюй Сяо Юй. Анализ методов китайской и европейской вокальной подготовки**

В статье проанализированы основные особенности китайской вокальной методики, основанной на национальных традициях пения, определены общие черты с европейской вокальной школой.

*Ключевые слова:* китайская вокальная методика, европейская школа.

**Qu Xiao Yu. Analysis China and Europe methods of vocal preparations**

In this article are discovered the general especially of China Vocal methods and defined its common lines with Europe Vocal School.

*Key words:* China vocal methods, European school.

УДК 378:786 .016(091)

**Чен Дін**

**МИСТЕЦЬКА ТРАДИЦІЯ ЯК СУЧАСНА ОСВІТНЯ ТЕНДЕНЦІЯ  
УСВІДОМЛЕННЯ МОЛОДЦЮ ІСТОРИЧНОГО  
РОЗВИТКУ УКРАЇНИ**

У проєкті національної доктрини як складник головної мети національного й громадянського виховання визначено: „Формування в молоді особистісних рис громадян української держави, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної культури”. У документі наголошено на тому, що „національне і громадянське виховання має здійснюватися впродовж усього процесу навчання дітей та молоді” [1, с. 2 – 4].

Формування громадянина України не може відбуватися без усвідомлення ним своєї причетності до надбань національної та світової культури. Активне й повноцінне спілкування зі світом мистецтва ефективніше здійснюється через мистецьку освіченість особистості.

Це актуалізує розгляд мистецької традиції як сучасної освітньої тенденції усвідомлення молоддю шляхів історичного розвитку на прикладі України, що співзвучно в глобалізованому суспільстві ідентичним проблемам інших країн.

Дослідженню трансформації та інтеграції, наприклад, родинно-виховних відносин українського народу, важливого значення надавали М. Максимович, М. Костомаров, Т. Шевченко, П. Куліш, М. Рильський та ін. Безумовно, різні звичаї та традиції вчені-етнографи, письменники вивчали, спираючись на досягнення світової культури згідно з відповідним історичним періодом. Вони високо цінували демократичні традиції рівноправності, поваги й духовної єдності в родині, що базувалося на основах християнської моралі та давніх віруваннях, традиціях і обрядах.

Проблемі вивчення української музичної традиції присвячено роботи істориків, мистецтвознавців, фольклористів. Серед них О. Воропай, С. Грица, Г. Довженко, О. Огієнко, В. Скуратівський та ін.

І. Огієнко писав про український народ так: „Скрізь, на всьому поклав цей народ свою ознаку багатой культури й яскравой талановитості” [2, с. 8]. Ю. Ольховський, розкриваючи українські національні традиції, даючи оцінку тенденціям їхнього розвитку, указував, що в умовах „натиску різних культур, різних етнічних систем кращі представники сучасної української музики зуміли зберегти зв'язки з традиціями національної культури і знайти спільне з передовими культурами світу” [3, с. 298].

Опікуючись проблемою усвідомлення освітнього значення історичної традиції, варто вказати на авторів, які на сучасному етапі дослідження української мистецької традиції звертаються до розкриття її культуротворчої ролі (Л. Вовк, А. Іваницький, П. Кононенко, Ф. Поліщук, О. Рудницька та ін.). Автори приділяють увагу вивченню історичної значущості традиції, її змістової сутності, мистецької цінності. Натомість освітнє значення традиції, розуміння аксіології її історичного змісту для навчального процесу, сприйняття чинником усвідомлення молоддю її ролі на шляху історичного розвитку України не було спеціальним предметом дослідження.

Спираючись на історико-освітні зв'язки в змісті традиції, ми визначили мету статті, яка полягає в розкритті мистецького потенціалу цього феномену, та поставили такі завдання : поглибити уявлення про змістове значення традиції та зосередити увагу на сучасній тенденції її застосування як освітнього чинника.

З найдавніших часів наші пращури відбирали найцінніші надбання нації, збагачували їх та передавали з покоління в покоління. Духовний світ значною мірою матеріалізувався в морально-етнічній, фольклорній, мистецько-побутовій культурі народу, що забезпечували формування виховних традицій, звичаїв, які завжди були найстійкішими елементами виховних етнопедагогічних систем.

До таких традицій слід зарахувати українську пісню й танець як два потужні психофізичні чинники вираження морально-етичної та естетичної культурної цінності душі українського народу.

У галузі музичної педагогіки щодо освітньої ролі традиції працювали видатні українці – М. Лисенко, К. Стеценко, М. Леонтович, Б. Лятошинський, Л. Ревуцький, М. Вериківський, П. Козицький, Ф. Колесса.

Перші твори професійного мистецтва з'явилися в Україні в другій половині XIX ст. Творчість А. Гулака-Артемівського та М. Лисенка покладає початок національній традиції в галузі музично-сценічних та вокальних жанрів. Її підхопили та розвинули К. Стеценко, Я. Степовий, М. Леонтович. Усі ці музиканти були не тільки композиторами, але й педагогами, громадськими діячами.

Тривала історична функціональність родинних традицій, звичаїв і обрядів конкретного народу є свідченням його духовної цивілізованості, культурної витривалості, доцільності існування у

світовому просторі. За словами В. Струмського, усвідомлені й трансформовані в душу дитини національні витoki не обтяжують тягарем архаїчних знань. Національна спрямованість юної особистості регулює темпи її розвитку й наближення до національного ідеалу.

Так, традиції, звичаї та обряди – це та висока поезія, без якої душа дитини не може повноцінно сформуватися, розкритися, дати багаті плоди доброти, людинолюбства. У дитинстві й підлітковому віці діти багато народних традицій сприймають ще не усвідомлено, в ігровій діяльності, що сприяє легкості й безпосередності їхнього засвоєння. У цьому й полягає особлива роль народних традицій. Це є змістом, умовою та основною тенденцією національного самоусвідомлення. Адже особливості саме українського історичного розвитку можна передати лише змістом та засобами української національної оригінальності й неповторності у формуванні особистості.

Зауважимо, що відродження національних традицій може викликати обмеження мистецької освіти звуженим світом власних егоїстичних потреб та інтересів. І навпаки, нехтуючи національною історією, традиціями свого народу, прагнучи всесвітньої універсалізації, так званих загальнолюдських цінностей, можна втратити себе як представника певної нації. Корисною є думка М. Бердяєва, який народився і багато років жив в Україні, знав настрої, інтереси звичаї й традиції українського народу. „Національність є позитивним збагаченням буття, і за неї треба боротися, як за цінність. Національна єдність глибша від єдності класів...”. Кожна людина, кожен народ може найліпше самоствердитися в національній атмосфері. „І великий самообман – бажати творити всупереч національності” [4].

За своєю структурою свята та обряди – це не тільки форма дозвілля. У них закодовані всі найосновніші етнопсихічні, психологічні й етнічні генограми. Засвоюючи їх, людина формує не тільки стереотипні дієства, але й світоглядні структури, усвідомлює процеси історичного розвитку. (наприклад, народний досвід може бути закодований у колискових піснях). Тут елементи і поетичного світогляду, і шанобливе ставлення до людини та природи, історичного родоводу тощо.

Мужніючи, обрядова структура відповідно нарощувала й духовний потенціал. Кожна вікова група мала чітко вивершене дієство, за допомогою якого формувалися світоглядні символи індивіда та колективу загалом. Звідси та висока месіанська роль історичної традиційності українського народу. Якщо через обрядовість у побутове життя міцно входили й закріплювалися традиції, то обряди, у свою чергу, формувалися за допомогою свят. Саме їм належить пріоритет у всій системі духовного життя.

Це дало людству усвідомлення часу, його плинності, напівсвідоме відчуття руху часу й свого місця в ньому. Людина сприймала матеріалізовані події, а час матеріалізувався у святах.

Отже, національна традиція, її трансформація в історії розвитку будь-якої країни стає важливим чинником її поступу та відповідних педагогічних орієнтирів. У світовій педагогіці ця думка теж знаходить багато прихильників. Людство йде до зближення інтересів, до взаємодії в розвитку й виживанні, і водночас жоден народ не бажає втратити найліпших якостей і прикмет своєї самобутності та неповторності.

Традиції, звичаї й обряди – це та наша спільна історія, яка живить і єднає. І ми сьогодні з усією відповідальністю маємо ставитися до формування високого національного ідеалу, гуманістичного своїм спрямуванням і змістом, розмаїтого й багатого формами та способами його вираження.

Згідно з новою концепцією розвитку освіти в Україні (зокрема мистецької) вона має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями.

Національне виховання є одним з головних пріоритетів, органічним складником освіти. У цих межах здійснюється й музичне виховання молоді, яке має забезпечуватися на всіх етапах її розвитку.

Музична культура є важливим чинником у формуванні духовного світу нашого сучасника. Музика має колосальні виховні можливості. Відтворюючи своєрідними виражальними засобами різноманіття навколишнього життя, багатство почуттів і переживань людини, вона справляє величезний вплив на людей, викликаючи в них емоційну реакцію-відповідь на почуте. Ця властивість музики й лежить в основі її освітньо-виховної функції.

На щастя, прийшов час зрозуміти, що кожна нація має власний етнос, особливості художнього мислення, музичної мови, мелосу, народний інструментарій, виконавські традиції, що становить, так би мовити, музичний генофонд нації, а також величезну скарбницю народної, класичної та сучасної музики, професійну школу, історичні та етнічні основи розвитку музичної педагогіки, які і є підвалинами музичної культури народу. Через засвоєння мистецької традиції відбувається пізнання та усвідомлення молоддю національних історичних надбань.

Саме на традиції національної музичної культури й має спиратися музичне виховання молоді будь-якої країни. Українська музична педагогіка має глибоке коріння, цілу плеяду яскравих імен, спирається на такі багаті традиції творчості, що можна пишатися своєю причетністю до неї, дбайливо вивчати її надбання, усвідомлювати історичні процеси, збагачувати й розвивати власне національне мистецтво.

Отже, розкриваючи мистецький потенціал традиції, доцільно поглиблювати його зміст, розкриваючи обрядові, святкові форми

побутування в мистецтві, та зосередити педагогічні зусилля на використанні мистецької традиції як чинника усвідомлення українською молоддю власного шляху історичного розвитку. Але національна традиція кожної країни в сучасних умовах дещо втрачає свої виховні позиції, оскільки сучасна молодь підпадає під серйозні випробування з боку впливу музичної субкультури. Ця проблема стане предметом окремої наступної публікації.

### **Література**

**1. Національна доктрина розвитку освіти України :** затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347 // Освіта. – 2002. – 24 квіт. – 1 трав. – (№ 26). – С. 2 – 4. **2. Огієнко І.** Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу / І. Огієнко. – К., 1992. – 189 с. **3. Ольховський Ю. А.** Нариси історії української музики / Ю. А. Ольховський ; підготов. до друку, наук. ред., вступ ст., комент. Л. Корній. – К. : Муз. Україна, 203. – 512 с. **4. Бердяев Н. А.** Кризис искусства (Репринтное издание) / Н. А. Бердяев. – М. : СП Интерпринт, 1990. – 48 с.

#### **Чен Дін. Мистецька традиція як сучасна освітня тенденція усвідомлення молоддю історичного розвитку України**

Вивчення мистецької традиції у сучасних умовах складає одну з головних тенденцій освітнього процесу щодо усвідомлення молоддю України власного шляху історичного розвитку.

*Ключові слова:* мистецька традиція, освітня тенденція.

#### **Чен Дин. Художественная традиция как современная образовательная тенденция осознания молодежью исторического развития Украины**

Изучение художественной традиции в современных условиях составляет одну из главных тенденций образовательного процесса, который способствует осознанию украинской молодежью национального пути исторического развития.

*Ключевые слова:* художественная традиция, тенденция образования.

#### **Cheng Ding. Art tradition contemporary education as a tendency realize by Ukrainian youth of the history development**

The learning of art tradition in the realize conditions is one of the main tendency of the education, which promoute to realize the national history way of development by Ukrainian youth.

*Key words:* art tradition, education tendency.



УДК 373.5.016:78

**Чжай Хуань**

**ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧОЇ  
ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ КЕРІВНИКА З ВОКАЛЬНО-  
ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ**

Характерною ознакою сучасного світового культурно-освітнього процесу є глобалізація, інтернаціоналізація та створення стратегії єдиного освітнього простору, спрямованого на обмін, трансформацію й інтеграцію національних освітніх доктрин, культурних надбань, науково-технічних досягнень, а також на запозичення досвіду викладання національних видів мистецтва, притаманних певному етносу. Унікальність процесу обміну культурними надбаннями є закономірністю демократичних відносин міжнародного рівня, дає можливість обмінюватись цінними знаннями в різних галузях, стає чинником нарощування духовного потенціалу суспільства та стратегічною основою його прогресу. Використання культурно-освітнього досвіду інших народів світу з метою їхньої адаптації та інтеграції в різні форми педагогічної практики дає можливість озброїти майбутніх фахівців комплексом інтегрованих знань, навичок, умінь.

Тому метою статті є висвітлення й актуалізація проблеми вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики Китаю в умовах інститутів мистецтв, яка ґрунтується на унікальних традиціях виховання співаків в Україні. Ключовою ланкою цього напрямку підготовки китайських студентів є запозичення й формування толерантних взаємовідносин, творчої взаємодії майбутнього керівника з дитячим вокально-хоровим колективом.

Під керівництвом представників сучасної музичної педагогіки України : А. Болгарського, А. Козир, Г. Падалки, О. Щолокової – було здійснено низку наукових досліджень китайськими аспірантами : Лінь Хай („Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю і України”), Ши Цзюнь-бо („Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки”), Цзінь Нань („Методичні засади вокального навчання студентів КНР у системі музично-педагогічної освіти України”), Ван Лей („Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики”), Ван Бін („Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх вчителів музики в процесі фортепіанного навчання”), Лю Цяньцян („Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю”), у яких актуалізується проблема діалогу двох стародавніх культур та розкривається важливість для кожної країни цього науково-методичного інформаційного обміну.

Це стало можливим завдяки політиці відкритості, прозорості та гуманізації самої освіти на міждержавному рівні.

Нову грань підготовки майбутнього китайського вчителя музики пропонує автор цього дослідження, пов'язаного з формуванням творчої взаємодії керівника з дитячим вокально-хоровим колективом, що діє в межах шкільного музичного навчання і в якому використовується український багатовіковий педагогічний досвід цього напрямку.

Автором проведений аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження, розроблена та обґрунтована компонентна структура, критерії, показники й діагностична методика виявлення стану сформованості творчої взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом.

Ще з античних часів багатьма філософами та педагогами розглядається проблема вільного й гармонійного розвитку людини, активізація її творчого потенціалу, самопізнання й саморозвиток (Демокрит, Протагор, Сократ, Платон, Аристотель та ін.). Протягом усього соціально-історичного розвитку суспільства, у кожен епоху, з'являлись провідні ідеї представників педагогічної думки щодо духовного збагачення особистості, удосконалення розвитку людини, унаслідок їх чисельності й різноплановості відокремлювався своєрідний напрям педагогіки – педагогіка творчості (Августиновський, Боецій, Ф. Аквінський, Й. Герbart, Ф. Дістевберг, Я. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребель, К. Ушинський, Б. Грінченко, М. Драгаманов, Г. Сковорода, А. Макаренко, М. Монтесорі, С. Русова, Станіслав і Валентина Шацькі, Г. Ващенко, В. Сухомлинський, Г. Батищев, М. Коган, Б. Кедров, О. Лосєв, Л. Шептулін, В. Шинкарук, А. Шумілін, В. Романець, С. Сисоєва та багато інших).

Новий погляд на проблему педагогічної творчості, зокрема однієї з важливих її граней – формування творчої взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом, пропонується в нашому дослідженні.

У цьому контексті цікавою є розробка й обґрунтування компонентної структури вищезазначеної проблеми дослідження, а саме: визначені *компоненти*: I-й – мотиваційний; II-й – комунікативний; III-й – творчий. Зокрема, I-й компонент – мотиваційний має критерії – спонукально-регулятивні, показники: 1) інтерес до вокально-хорового виконавства; 2) міра прояву спонукальних мотивів до вокально-хорової взаємодії; 3) цілеспрямованість майбутніх керівників вокально-хорових колективів до фахового самовдосконалення. II-й компонент – комунікативний; критерії – організаційно-поведінкові, показники: 1) рівень комунікабельності майбутнього керівника в процесі творчої взаємодії з вокально-хоровим колективом; 2) здатність до виконавсько-педагогічної комунікації у різних формах вокально-хорової роботи; 3) ступінь готовності майбутнього керівника вокально-хорового колективу до навчально-виконавської взаємодії. III-й компонент – творчий – має критерії – креативно-інтерактивні, показники: 1) здатність

до творчої інтерпретації вокально-хорових творів; 2) ступінь розвитку праксеологічно-евристичної компетентності; 3) уміння творчо застосовувати набутий фаховий досвід у навчально-дієвих формах.

Під творчою взаємодією керівника зі шкільним вокально-хоровим колективом відносно нашого дослідження ми розуміємо інтерсуб'єкту (від лат. *inter...* – префікс який має значення „поміж”, „між” і *subjectum* – підкладене; у розумінні відносно людини як носія певних властивостей, особистості) взаємодію в системі суб'єкт-суб'єктних взаємин учителя-керівника з учнями („учитель – учень”), де здійснюється постійний творчий взаємозв'язок, взаємовплив і взаємообмін навчальною вокально-хоровою інформацією. Творча взаємодія належить до активної творчої діяльності, де керівник здійснює перманентний моніторинг процесом музично-виконавської творчості, спрямований на духовне (внутрішнє) – збагачення колективу особистостей, взаємопов'язаних спільною метою, у досягненні певних результатів мотивованої творчої вокально-хорової діяльності.

Тому до першого компонента сформованості творчої взаємодії керівника з дитячим вокально-хоровим колективом ми зарахували мотиваційний компонент, у зміст якого вклали духовну потребу дітей (за О. Леонтьєвим вона належить до класу вищих потреб), яка проявляється у вигляді мотивів, що спонукають до емоційно наповненого, цікавого художньо-образного виду музичної діяльності (вокально-хорової). Як відомо, духовні потреби спрямовані на задоволення тих психофізичних чинників у житті дітей та юнацтва, які необхідні для їхнього нормального функціонування та активної життєдіяльності. Задоволення духовних естетично забарвлених потреб сучасної молоді особливо важливо для них, оскільки в наш складний час постійне спілкування з мультимедійними технологіями, комп'ютерами, перевантаженими сухою текстовою інформацією, яка спричинює статичність і малорухливий спосіб навчання, потребує виходу енергії, емоціям тощо. Технологізація й індивідуалізація різних видів навчання спричинює також виникнення природної потреба особистості, що має активно різнобічно розвиватись, у художньо-дієвих колективних видах діяльності, зокрема у вокально-хоровій.

Творча взаємодія керівника з дитячим вокально-хоровим колективом є перш за все соціальною взаємодією, оскільки безпосередньо здійснюється під час певних контактів і спрямована на музично-сміслову сприймання навчальної інформації хористами, що відносить до комунікативних дій (Т. Дрідзе) [1]. Тобто смисловим ключем творчої взаємодії вищезгаданих суб'єктів освіти є вокально-хорова навчально-виконавська комунікація. Це обґрунтовує вибір II-го структурного компонента проблеми нашого дослідження – комунікативного, що забезпечує толерантні відносини й створення комфортного навчального мікроклімату.

Комунікативно-пізнавальні дії керівника й хористів можуть стати продуктивними лише завдяки творчій їхній співпраці, художньому співробітництву в системі відносин „керівник колективу – хорист”. Тому III-м компонентом вищезазначеної проблеми був запропонований творчий компонент, спрямований на розкриття креативних здібностей виконавців, які у творчій співпраці з їхнім керівником цілеспрямовано опановують ази вокально-хорового мистецтва й націлені на якісний кінцевий результат – концертні виступи.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дав змогу визначити, що ця проблема ще недостатньо вивчена й розроблена. Результати анкетування та тестування учасників вокально-хорових колективів виявив багато недоліків і труднощів різного характеру (неготовність учнів саме до творчої взаємодії з керівником колективу, нерозуміння керівництва шкільної важливості цього напрямку музично-естетичного виховання тощо); недосконалість існуючої системи вокально-хорового навчання та застарілі методи передачі педагогічного досвіду тощо.

За критеріально-рівневою системою була здійснена констатувальна діагностика рівнів сформованості структурних компонентів творчої взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом. Найбільше занепокоєння викликають показники комунікативного і творчого компонентів, у яких більшість дітей належать до I-го (низького) рівня – відповідно 60,2 % і 65,3 %, до II-го – 31,3 % і 24,9 % і до III-го (високого) рівня – 8,5 % і 9,8 %. Мотиваційний компонент був представлений трохи кращими результатами: до I-го рівня 43,4 % учнів, до II-го – 38,3 %, до III-го – 18,3 % хористів. Середні показники сформованості творчої взаємодії мають таку картину – до I-го рівня належить 56,3 % хористів, до II-го – 31,5 % учнів і до III-го високого лише 12,2 % учасників.

Отже, існуючі рівні сформованості структурних компонентів творчої взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом мають украй незадовільну картину, яка гальмує сприйняття й усвідомлення змісту вокально-хорової освіти, розвитку креативних здібностей, формування загальної й художньої культури школярів, художньо-образного мислення тощо. Це вимагає реформування змісту вокально-хорового навчання взагалі й розробки відповідної моделі та ефективної поетапної методики формування творчої взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом.

Тому ознайомлення китайських аспірантів з українським досвідом формування творчих взаємин на заняттях у шкільних вокально-хорових колективах, з методами ефективного засвоєння навчального матеріалу, інтерпретації музичних творів та художньо-образного їхнього відтворення допоможе екстраполювати (або трансформувати) цей досвід в умови вокально-хорового навчання в школах Китаю. Це важливо для китайських молодих науковців, ураховуючи той факт, що вокально-хорове мистецтво в цій стародавній культурі не було поширеним і тому

недостатньо розвивалось, на відміну від самобутнього китайського театрального мистецтва та інших видів.

### **Література**

1. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе. – М. : Просвещение, 1980. – 224 с. 2. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Педагогика, 1988. – 319 с. 3. Лінь Хай. Особливості підготовки майбутніх учителів музики до роботи над народно-пісенним репертуаром / Лінь Хай // Наука і сучасність : зб. наук. пр. НПУ ім. М Драгоманова. – Т. 61. – К. : НПУ, 2007. – С. 112 – 119. 4. Сяомань Чжу // Педагогика. – 2005. – № 1 – С. 96 – 99.

#### **Чжай Хуань. Діагностика рівнів сформованості творчої інтерсуб'єктної взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом**

У статті розглядається компонентна структура рівнів сформованості творчої взаємодії керівника з вокально-хоровим колективом. Представлені результати констатувальної діагностики дослідження, що засвідчують незадовільний стан цієї проблеми й потребу практики в розробці ефективної методики формування творчої взаємодії.

*Ключові слова :* інтерсуб'єктна взаємодія, керівник, вокально-хоровий колектив, перенесення педагогічного досвіду.

#### **Чжай Хуань. Диагностика уровней сформированности творческого intersubъектного взаимодействия руководителя с вокально-хоровым коллективом**

В статье рассматривается компонентная структура уровней сформированности творческого взаимодействия руководителя с вокально-хоровым коллективом. Представлены результаты констатирующей диагностики исследования, которые имеют неудовлетворительное состояние этой проблемы и потребность практики в разработке эффективной методики формирования творческого взаимодействия руководителя и исполнителей.

*Ключевые слова :* intersubъектное взаимодействие, руководитель, вокально-хоровой коллектив, перенесение педагогического опыта.

#### **Chzhay Khuan. Diagnostics of levels of creative co-operation of leader with a vocal-choral collective**

In the article the component structure of levels of creative co-operation of leader is examined with a vocal-choral collective. The results of establishing diagnostics are presents research which have the unsatisfactory stat of this problem and necessity of practice in development of effective method of forming of creative co-operation of leader and s.

*Key words:* co-operation, leader, vocal-choral collective, transference of pedagogical experience.

УДК 371.134:7.0715

**Л. Ю. Шумська**

**САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ  
СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ТВОРІВ ВЕЛИКОЇ ФОРМИ  
В КЛАСІ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ**

Сучасна вища освіта України активно реформується. Згідно з вимогами Болонської декларації 1999 року увага акцентується на впровадженні значних обсягів і різноманітних видів самостійного навчання в підготовці майбутніх фахівців, від яких вимагаються ґрунтовні професійні знання, уміння й навички швидко й оперативно реагувати на зміни в професійному середовищі.

Одним з основних видів навчальної діяльності на факультетах культури і мистецтв класичних університетів, що забезпечують підготовку студентів за педагогічними спеціальностями, є самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів, цілеспрямована організація якої може поліпшити якість підготовки майбутніх учителів музики.

Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів є одним з пріоритетів педагогіки вищої школи та об'єктом пильної уваги дослідників та викладачів. Пошуку цих механізмів присвячено численні й різнопланові дослідження українських і зарубіжних учених, які розглядають сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії та практики (А. Алексюк, С. Архангельський, А. Вербицький, С. Гончаренко, О. Долженко, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Шатуновський та ін.), самостійної роботи студентів та її впливу на розвиток особистості (В. Буряк, Н. Гелашвілі, Б. Єсіпов, Ю. Калугін, В. Козаков, Л. Хаславська та ін.), індивідуалізації, диференціації й професійності навчання (Н. Басова, С. Батишев, Л. Десєв, В. Стрельников, І. Унт, Н. Федорова та ін.). У музично-педагогічній галузі різноманітні аспекти цієї проблеми висвітлено в працях Н. Білої, Л. Костенко, Л. Масол, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та ін.

Розвиток самостійного підходу до опанування навчальними дисциплінами професійно орієнтованого циклу є профілюючим чинником у становленні особистості сучасного вчителя музики, формуванні його поліверсійних фахових якостей. Вирішення цієї проблеми є необхідним й у ході вивчення інструментально-виконавських та вокально-виконавських дисциплін, і в системі диригентсько-хорової підготовки, і саме остання галузь є гарантом набуття неймовірно широкого спектра фахових умінь майбутнього вчителя музики. Метою статті є визначення методики

організації самостійної роботи студентів у ході диригентсько-хорової підготовки на матеріалі творів великих форм.

Система диригентсько-хорової підготовки включає оволодіння мануально-технічними, аналітично-проектувальними, співацько-виконавськими, хормейстерськими навичками та вміннями, формує артистизм, культуру сценічної поведінки, створює умови для здобуття риторичного, режисерського, менеджерського досвіду.

Наукова думка сьогодення привертає увагу до існуючої суперечності між соціальною потребою в оволодінні професійними знаннями, уміннями та навичками студентами музично-педагогічних спеціальностей і наявним рівнем їхньої фахової компетентності, тому проблема визначення дидактичних умов формування вмінь і навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, у системі диригентсько-хорової підготовки, стає вельми актуальною в умовах професійної підготовки майбутніх вчителів музики нової генерації: „...високий рівень розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів досягається завдяки структурній супідрядності усіх її елементів як педагогічної системи. Цей рівень забезпечується послідовною реалізацією таких взаємопов'язаних умов: організаційних: а) обґрунтування структури змісту диригентсько-хорової підготовки; б) відбір найдоцільніших форм організації навчального процесу...; в) проектування вивчення диригентсько-хорових дисциплін на основі програмно-цільового методу; ... методичних: а) добір та структурування змісту предметів диригентсько-хорового циклу; б) розроблення та впровадження диференційованих навчально-пізнавальних завдань у процес викладання...” [1, с. 3].

Головною творчою лабораторією в системі диригентсько-хорової підготовки є клас хорового диригування, оскільки тут домінує індивідуальна робота викладача зі студентом та створюються відповідні умови для спрямування викладачем потреби та вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, формується її відповідний механізм та накопичується операційний досвід. Практика свідчить, що ефективність роботи в цьому напрямку на початковому етапі вивчення „Хорового диригування” проявляється у сформованості вмінь студентів здійснювати аналіз хорових п'єс, невеликих за обсягом творів із супроводом або творів дитячого шкільного репертуару, адекватно проводити відбір прийомів диригентської техніки для їхнього мануального втілення, систематизувати методи проведення хорового практикуму, що проявляється в оволодінні репетиційними жестами та навичками хормейстерської риторики, вербальними та невербальними засобами спілкування з хоровим колективом.

На старших (III, IV) курсах, у межах вимог навчальної програми з дисципліни „Хорове диригування”, у педагогічному репертуарі необхідне впровадження творів великої форми, до яких традиційно належать хорові цикли, частини кантатно-ораторіальних жанрів, фрагменти оперних сцен. Залучення студента до інтерпретації складного за всіма естетико-драматургічними параметрами матеріалу у творах великої форми, окрім розвитку художнього кругозору майбутнього вчителя музики, переслідує

кілька цілей: набуття знань щодо сутності явища оперної музики, як виду синтетичного мистецтва вищого ґатунку; естетико-мистецтвознавчого розгляду оперного синтезу в його інтонаційному втіленні; вироблення навичок аналізу оперної та кантатно-ораторіальної драматургії, визначення ролі хорових сцен у створенні темпоритму зразка великої форми відповідно до культурно-мистецьких тенденцій епохи; формування вмінь використання техніки хорового диригування в усій різноманітності її мануального втілення для розкриття художнього образу великої форми та створення власної диригентсько-виконавської інтерпретації; слідування принципу креативної варіативності при роботі над трактуванням великих форм.

Ефективність і якість засвоєння теоретичних та практичних знань при вивченні великих форм у межах дисципліни „Хорове диригування” зумовлюється тим рівнем самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, на якому здійснюється цей процес, і тими психолого-педагогічними умовами, які створюються з метою засвоєння розробленого викладачем дидактико-технологічного конструкта. Інакше кажучи, чим вищий рівень самостійної навчально-пізнавальної діяльності й чим більше елементів творчості в структурі цієї діяльності, а також чим сприятливіші умови, тим вищі її результати й тим ефективніше й динамічніше проходить процес навчання загалом. Досягти високого рівня можна тільки за рахунок спеціального навчання студентів безпосередньо вміння здійснення під час вивчення великих форм, самостійної навчально-пізнавальної діяльності, її творчих операцій і дій. Тобто завдання викладача хорового диригування в сучасних умовах полягає в необхідності впровадження методики організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів факультетів культури і мистецтв при вивченні великих форм, у процесі навчання предмета „Хорове диригування”, з використанням сучасних педагогічних та комп’ютерних технологій навчання, а також розробці методичних рекомендацій та завдань для самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики в ході роботи над оперними сценами. Таким чином, самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів, майбутніх учителів музики, при вивченні творів великої форми – це аудиторна чи позааудиторна самостійна робота, спрямована на здобуття нових знань, вироблення й закріплення професійних умінь і навичок диригентської діяльності, що здійснюється під опосередкованим керівництвом і ретельним контролем викладача з хорового диригування.

Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики при роботі над великими формами потребує дидактичної конструктивності, що втілюється в систематизації методів самостійного опрацювання оперної форми. Особливості вивчення, а потім виконання складних та об’ємних творів полягають у тому, що студенту-диригенту необхідно охопити музичну форму як єдине ціле, зрозуміти драматургію твору та закономірності розвитку музичних образів;



необхідно виділити головне на тлі другорядного у звуковій масі, зберегти при цьому єдність виконавського задуму, досягти узгодженості всіх виконавських груп. Робота студента над творами великої форми проводиться в кілька етапів, що розробляються та пропонуються викладачем, мають логічну операційну послідовність та узгодженість з дидактичними принципами наочності, доступності, зв'язку теорії та практики.

Перший етап – підготовчий. Студент знайомиться з творчістю композитора, вивчає історію написання та виконання твору, склад виконавців, прослуховує записи на CD з клавіром або переглядає відеофільм у комп'ютерному класі, користується Інтернет-ресурсами, по можливості – відвідує спектакль в оперному театрі або слухає концертне виконання.

Другий етап – вивчення музичного тексту. Проспівується кожна сольна партія, партії хору виконуються на фортепіано самостійно або з допомогою концертмейстера (оркестровий супровід). Ураховуючи наскрізний розвиток музичної тканини, що є типовим принципом для кантатно-ораторіальних та оперних фрагментів, просліджується музично-драматургічний розвиток окремих ліній, виконавських ансамблів. Безумовним є вивчення напам'ять тексту загалом, а також усіх його компонентів.

Третій етап – створення мануальної трактовки твору великої форми. Сюди відносимо підбір необхідних жестів, їхніх комбінації, використання гнучкої комплементарності прийомів, з метою детального відтворення музичної мови та розкриття ідейно-художнього задуму композитора. На цьому етапі можна поради диференціювати жести на активні, такі, що виражають зміст музики, та такі, що передають тільки формальне тактування. При веденні великих форм диригенту весь час потрібно „маневрувати” в межах цих двох типів диригентської техніки. Це помітно при чергуванні складових компонентів великої форми: соло, речитативів, ансамблів, оркестрових та „тутійних” епізодів.

Окремо студент за допомогою викладача визначає прийоми диригування речитативів і сольних партій у творах великої форми. При диригуванні речитативів студенту необхідно спиратись на техніку застосування диференційованих жестів. При цьому зростає роль правої руки, яка в ході тактування організує метроритмічну систему виконавського процесу. Графічна ясність малюнка диригентської сітки, чітка метрична акцентуація, особливо при зміні музичних розмірів, – обов'язкові. Ліва рука згідно з принципом „упередження” в диригуванні своєчасно показує вступі солістам. Важливо враховувати темп, динаміку, ритм, стан сценічного образу, тип співацького голосу з метою формування ауфтактів необхідного об'єму та глибини, відповідно до механізму співацького вдиху, використання необхідних властивостей диригентського жесту: амплітуди, напрямку, сили, маси, швидкості. Диригування речитативу вимагає певної підготовки: опанувати

мелодіку, ритміку й текст вокальної партії. При тактуванні співаку дають тільки знаки вступу, а далі залишають йому достатню свободу у витримуванні окремих фраз та складів, обмежуючись управлінням оркестровим супроводом.

Усі перелічені вище прийоми диригування та музично-виразні особливості можна зустріти і при диригуванні сольних партій в оперних сценах. Сольна партія (від італ. *solo* – один) – доручається співаку для втілення ролі конкретного персонажа оперної вистави. Студент має самостійно долучитися до вивчення оперного лібрето, спеціальної літератури, що сприятиме розумінню характеру оперного героя. Ці знання підкажуть шлях до відбору диригентських жестів, семантично підпорядкованих образному змісту, а модифікація прийомів, їхнє оновлення будуть виправдовуватися загальною лінією розвитку ролі та ґрунтуватися на принципі художньої доцільності.

Четвертий етап – створення власної загальної виконавської інтерпретації. Цей заключний етап акумулює три попередні та становить фундаментальну основу для трактування твору на новому, вищому рівні. На цьому етапі особливого значення набуває підключення творчої уяви виконавця. Як відомо опера та ораторія (іноді кантата) – синтетичний вид мистецтва, що об'єднує (при провідній ролі музики) в єдиній дії вокальну та інструментальну музику, драматургію, сценічний рух, образотворче мистецтво, хореографію. Уміння намалювати в уявленні конкретну мізансцену, що розгортається серед сценічних декорацій певної епохи, бачення образів ораторіальних та оперних персонажів, народу та інших учасників спектаклю в сценічних костюмах, їхнє розташування на сцені є чинником глибокого, обміркованого, достовірного диригентського трактування.

Узагальнювальний етап трактування спирається також і на вироблення достовірного темпо-ритму при диригентському виконанні творів великої форми. Важливо сформувати в студента розуміння системоутворювального значення категорії метро-ритму в музиці взагалі, і у творах кантатно-ораторіальних та оперних жанрів зокрема, оскільки: „сприйняття темпо-ритмічних показників через іманентно-музичні ознаки ритміки хорового ансамблю стає для хормейстера „точкою відштовхування” для опанування ритмізацією – узгодженням хорової роботи із сценічно-візуальною та сольо-виконавською діяльністю в цілому” [2, с. 11].

Заключний етап роботи над творами великої форми базується на принципі від часткового до загального, що припускає створення єдиної виконавської концепції, яка втілює процесуальний підхід, жанрово-стилістичну адекватність та ґрунтується на інтонаційній теорії Б. Асаф'єва [3]. Драматургія творів великої форми розгортається на основі образно-семантичних виражальних засобів та процесуальних функцій, іманентно притаманних інтонації. Метою інтерпретаційного етапу роботи студента повинні бути розкриття таких якостей інтонації,

як можливість утілення у звучанні характерних історичних та національних засад музичної культури, певних жанрово-стильових ознак, змістовно-образних характеристик тощо.

Також необхідно надати студенту весь перелік необхідної літератури для цілеспрямованого використання в роботі досягнень сучасного музикознавства, особливо аналітичної методології.

Здійснений аналіз методики організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні великих форм у класі хорового диригування дає змогу зробити такі висновки:

1. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність майбутнього вчителя музики в процесі роботи над творами великої форми в класі хорового диригування розглядається нами як вид навчання, що поєднує риси самостійної роботи, дослідницької й творчої навчальної діяльності.

2. З метою вдосконалення та оптимізації роботи в класі хорового диригування необхідно створити певні психолого-педагогічні умови, шляхом використання спеціальної поетапної методики організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності в роботі над творами великої форми, що дозволить досягти високого рівня процесу здобуття нових знань, формування диригентсько-виконавських умінь і навичок майбутніх учителів музики.

3. Знання, навички та вміння, що формуються в процесі роботи над творами великої форми в класі хорового диригування, збагачують особистісний професійний потенціал майбутнього вчителя музики, позитивно впливають на рівень його особистісної компетенції та можуть екстраполюватися на подальшу професійну діяльність фахівця.

4. У результаті самостійної навчально-пізнавальної діяльності, у процесі роботи над творами великої форми в класі хорового диригування, студент оволодіває мануально-технічними, аналітично-проектувальними, співацько-виконавськими, хормейстерськими знаннями, навичками та вміннями, паралельно формується артистизм, культура сценічної поведінки, створюються умови для здобуття риторичного, режисерського досвіду, тобто здійснюється формування поліверсійних фахових якостей майбутнього вчителя музики.

### **Література**

- 1. Костенко Л. В.** Педагогічні умови організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. „Теорія та історія педагогіки” / Л. В. Костенко. – К., 1998. – 16 с.
- 2. Бутенко Л. М.** Функція хору в драматургії сучасного оперного спектаклю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03. „Музичне мистецтво” / Л. М. Бутенко. – К., 2001. — 16 с.
- 3. Асаф'єв Б. В.** Музыкальная форма как процесс / Борис Владимирович Асаф'єв. – М. : Музыка, 1971. – 376 с.

**Шумська Л. Ю. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів при вивченні творів великої форми в класі хорового диригування**

У статті пропонується методика організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі диригентської інтерпретації творів великої форми.

*Ключові слова:* навчально-пізнавальна діяльність, поліверсійні фахові якості, диригентсько-хорова підготовка, твори великої форми.

**Шумская Л. Ю. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов при изучении произведений крупной формы в классе хорового дирижирования**

В статье предлагается методика организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в процессе дирижерской интерпретации произведений крупной формы.

*Ключевые слова:* учебно-познавательная деятельность, поливерсионные профессиональные качества, дирижерско-хоровая подготовка, произведения крупной формы.

**Shumska L. Y. Independent educational-cognitive activity of students during the study of works of large form in the class of the choral conducting**

The method of organization of independent educational-cognitive activity of students in the process of conductor's interpretation of works of large form is offered in the article.

*Key words:* educational-cognitive activity, poliversional professional qualities, conductor-choral preparation, works of large form.

УДК 78.071.2

**О. М. Щербініна**

**МОДИФІКАЦІЯ ФОРМ ТА ЗМІСТУ  
ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
В ІСТОРІЇ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ОСВІТИ:  
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ**

Соціокультурні зміни в сучасному українському суспільстві, сприяючи становленню гуманістичної освітньої парадигми, зумовили актуальність інноваційних науково-методичних підходів у галузі культури, мистецтва та освіти. Відтворюючи духовний стан суспільства, мистецтво та освіта постають певним чинником його гуманізації, формуючи естетичне ставлення до навколишнього світу. Спроможність впливати на особистість, відтворювати в художніх образах багатомірну

картину дійсності, зберігаючи ідеали та культурні цінності, накопичені людством, найповнішою мірою притаманна музичному мистецтву. Історична ретроспектива показує, що серед різноманітних форм музичної діяльності однією з найважливіших для духовного розвитку є інструментальне виконавство, де музика матеріалізується в об'єктивній звуковій реальності, стає об'єктом сприймання й почуттєво-емоційного переживання та виконує притаманні їй соціальні функції.

Тривалість періоду історичного розвитку та практиологічна значущість інструментально-виконавської діяльності сприяли накопиченню численних ґрунтовних досліджень, присвячених вивченню естетичних, культурологічних, філософських, соціологічних аспектів музичного виконавства. Розглядаючи інструментальне виконавство як результат практичного осягнення духовного змісту музичних явищ, учені осмислюють історичні процеси розвитку музичного виконавства й становлення виконавських шкіл (В. Антонюк, Н. Гуральник, Н. Кашкадамова), сутність музичного виконавства як феномену музичної культури (Н. Жайворонок); вивчають психологічні аспекти музично-виконавської діяльності (В. Петрушин, Ю. Цагареллі); усебічно висвітлюють особливості становлення виконавської майстерності музиканта (М. Давидов, Є. Йоркіна, О. Катрич, Ф. Липс); досліджують питання інтерпретації музичного твору (Р. Гржибовська, В. Москаленко) та формування музично-виконавського мислення (В. Медушевський, Г. Ципін); аналізують проблеми навчально-виконавської діяльності студентів ВНЗ (В. Буцяк, Г. Падалка, О. Щолокова).

Проте ґрунтовні та різнобічні наукові напрацювання не висвітлюють усіх аспектів феномену інструментально-виконавської діяльності, потребуючи його подальшого дослідження. Актуальним на сьогодні залишається вивчення процесу еволюційних перетворень у сфері інструментально-виконавської діяльності, виявлення закономірностей розвитку інструментального виконавства та функціонування в системі музично-педагогічної освіти.

Історія суспільства показує, що якісні зміни в будь-якій сфері людської діяльності пов'язані з усвідомленням надбань попередніх поколінь. Узагальнення науково-педагогічних здобутків видатних музикантів, вивчення сутності прогресивних методичних підходів, оновлення й переосмислення усталених традицій дозволяє шляхом зближення та взаємопроникнення традиційного й інноваційного визначити напрямки розвитку інструментально-виконавського мистецтва на нових теоретично-методичних засадах.

Мета статті полягає у висвітленні основних етапів становлення інструментально-виконавського мистецтва, визначенні причин і наслідків модифікації форм та змісту інструментально-виконавської діяльності на різних етапах історичного розвитку, обґрунтуванні фахової та соціальної значимості інструментально-виконавського мистецтва.

Утілюючи у своїх структурах способи людського мислення, музика розкриває типові для певного часу образи та емоції. Історична детермінованість музичного мистецтва виявляється в постійному оновленні його форм, змісту та способів функціонування. Звернення до музичної спадщини попередніх поколінь зумовлює необхідність її інтерпретації в сучасних історичних умовах, її вживлення в нове культурне середовище. Реалізацію могутнього потенціалу музики забезпечує виконавська діяльність. Саме у виконавстві здійснюються діалогічні процеси між культурними явищами різних історичних епох.

Історія розвитку інструментально-виконавської діяльності охоплює значний проміжок часу і має тисячолітню історію. Відомо, що однією з перших країн світу, де виник прошарок професійних музикантів-виконавців, був Єгипет. Іншим центром розвитку виконавського мистецтва вважається Стародавня Греція. За зображеннями на старовинних фресках можна простежити процес еволюції багатьох музичних інструментів, а стародавні міфи засвідчують значущість виконавської майстерності музиканта. Проте в стародавні часи інструментальна музика переважно залишається компонентом синкретичного мистецтва (пісня, танець, інструментальний супровід). Неприятливі умови розвитку інструментального виконавства виникають і в епоху Середньовіччя, епоху панування церковної (в основному вокальної) музики.

Однак, незважаючи на відсутність сприятливих обставин для розвитку інструментального мистецтва, саме в цей час відбувається становлення найважливіших форм музично-виконавської діяльності, які відіграли суттєву роль в історії інструментально-виконавства.

Дослідники відзначають, що, „незважаючи на недосконалість музичних інструментів, відносно примітивну музичну культуру загалом, різноманіття сфер людської діяльності, у яких брали участь музиканти-виконавці, було значно ширше, ніж у наш час” [1, с. 4].

До моменту створення нотного запису, виконавське мистецтво залишається єдиною формою існування музичного мистецтва. Найважливішою формою музикування є виконавська імпровізація. Тривалий час залишаючись панівною формою існування музичного мистецтва, імпровізація істотно вплинула на становлення музично-виконавських традицій. Уміння створювати музику безпосередньо під час її виконання впродовж багатьох століть постає найголовнішим критерієм виконавської майстерності музиканта.

Пізніше відбувається модифікація та розгалуження форм мистецтва імпровізації. У XVII – XVIII ст. імпровізаційність виявляється в орнаментиці, віртуозних прелюдях, сольних каденціях інструментальних концертів, у хоральних обробках органних творів. Генетичний зв'язок з імпровізацією відбився в назвах інструментальних творів романтичної доби (фантазія, прелюдія, експромт). Імпровізація існує у вигляді спеціального номера в концертній програмі виконавців-

віртуозів. Важливу роль імпровізація відіграє в естрадній музиці, виступаючи узагальненням творчого розвитку розважальної музики. Відродившись у джазовому мистецтві у ХХ ст., імпровізація набуває важливого значення у сфері музичного виховання, про що свідчить упровадження навчальних курсів з імпровізації в навчальні плани освітніх закладів, виникнення численних інноваційних методик навчання імпровізації, спрямованих на вивільнення творчої енергії учня (І. Бриль, О. Геталова, О. Хромушин).

Історична ретроспектива розвитку виконавства доводить, що вагомим чинником еволюції музичного мистецтва є конкурсні змагання. Сягаючи корінням часів Стародавньої Греції (Олімпійські та Піфійські ігри), конкурси донині залишаються невід'ємним компонентом музично-культурного буття. В епоху стародавніх цивілізацій формується один з найважливіших критеріїв музично-виконавської майстерності – віртуозність виконання. Наповнення музичних змагань професійним змістом зумовлює зміну критеріїв оцінювання, серед яких пріоритетне місце належить творчій фантазії, художньому смаку, композиторській техніці музиканта. Прикладами подібного підходу стали змагання за участю Й. С. Баха і Л. Маршана, В. А. Моцарта і М. Клементі, Ф. Ліста і С. Тальберга, Л. Бетховена і Д. Штейбельта. Набувши статусу одного з найважливіших різновидів музично-виконавської діяльності у ХІХ ст., стимулюючи зростання виконавської майстерності та престижу професії музиканта, конкурс збільшує свої масштаби, визнання й популярність.

Сьогодні, ставши невід'ємним компонентом навчально-виховного процесу, музичні змагання відкривають широкі можливості для реалізації численних цілей, поставлених перед сучасною мистецькою освітою. Серед найважливіших виділимо такі: розвиток музично-виконавської культури музиканта; виявлення та підтримка творчо обдарованої молоді; популяризація кращих творів вітчизняних та зарубіжних композиторів; продовження традицій національної виконавської школи; обмін науково-методичним досвідом з питань викладання інструментальних дисциплін. Увібравши багатотисячолітній досвід і традиції музично-виконавського мистецтва, сучасні конкурсні змагання здійснюють важливі художньо-виховні функції, сприяючи усвідомленню пізнавально-естетичної сутності музичного мистецтва, відкриваючи можливості для самореалізації, спонукаючи музикантів до творчого пошуку.

Демократизація слухацької аудиторії, удосконалення музичного інструментарію, розвиток музичної педагогіки у ХІХ ст., зумовивши значне збільшення професійних виконавців і зростання масштабних концертних заходів, сприяли становленню та розвитку концертного виконавства як самостійного виду музично-виконавської діяльності. „Характерною фігурою того часу є вже не композитор-імпровізатор, а композитор-віртуоз” [1, с. 114]. Виокремлення виконавства в самостійний вид діяльності спричинило виникнення нових проблем,

пов'язаних з інтерпретацією музичного твору. На відміну від усталених критеріїв виконавської майстерності, зорієнтованих на віртуозність, технічну вправність виконавця, висуваються нові мірила виконавського професіоналізму – майстерність інтерпретації, досвід глибокого втілення авторської ідеї, розкриття художнього смислу твору. Зміна акцентів у виконавському мистецтві сприяла розвитку концертно-просвітницької діяльності музикантів, яка склала підґрунтя для становлення ідей щодо загального музичного виховання.

Модифікація форм та змісту інструментального виконавства у ХІХ ст. визначила тенденції подальшого розвитку музичної педагогіки. Діяльність видатних музикантів (Р. Шумана, Ф. Шопена, Ф. Ліста) значною мірою вплинула на переосмислення усталених поглядів на зміст та методів інструментального навчання, формування нових вимог до музичної освіти. Подальше розгалуження системи музичної освіти в умовах поглиблення спеціалізації зумовило впровадження в навчальний процес різних видів інструментально-виконавської діяльності, що набули статусу навчальних дисциплін у закладах музичної освіти різного типу.

Узагальнюючи результати ретроспективного аналізу основних етапів розвитку інструментально-виконавського мистецтва, маємо підстави стверджувати, що еволюційний розвиток інструментально-виконавського мистецтва, зумовлений соціально-історичними і культурними чинниками, виявляється в модифікації форм, змісту та різновидів інструментально-виконавської діяльності. Багатоскладова комплексна природа інструментально-виконавського мистецтва, традиції та особливості функціонування в сучасному суспільно-культурному житті зумовлюють його значущість у системі музичного мистецтва та освіти. Здійснивши свою історичну роль, надбання інструментального виконавства та педагогіки не втрачають актуальності, виступаючи орієнтиром для перспективних напрямків сучасної музичної освіти, і потребують подальшого поглибленого вивчення.

### **Література**

**1. Зильберквит М. А.** Музыкально-исполнительское искусство / М. А. Зильберквит. – М. : Знание, 1982. – 56 с. – Сер. „Искусство”, № 1. **2. Алексеев А. Д.** История фортепианного искусства : учебник : в 3 ч. / Александр Дмитриевич Алексеев. – 2-е изд., доп. – М. : Музыка, 1988. – Ч. 1. – 415 с.

### **Щербініна О. М. Модифікація форм та змісту інструментально-виконавської діяльності в історії музичного мистецтва та освіти: ретроспективний аналіз**

У статті здійснено ретроспективний аналіз основних етапів становлення інструментально-виконавського мистецтва, визначено причини й наслідки модифікації форм та змісту інструментально-виконавської діяльності в процесі історичного розвитку, висвітлено



еволюцію основних різновидів інструментально-виконавського мистецтва. Обґрунтовано фахову й соціальну значущість інструментально-виконавської діяльності.

*Ключові слова:* інструментально-виконавська діяльність, імпровізація, конкурсні змагання, концертне виконавство, модифікація.

**Щербинина О. Н. Модификация форм и содержания инструментально-исполнительской деятельности в истории музыкального искусства и образования: ретроспективный анализ**

В статье осуществлён ретроспективный анализ основных этапов становления инструментально-исполнительского искусства, выявлены причины и последствия модификации форм и содержания инструментально-исполнительской деятельности в процессе исторического развития, высветлена еволюция основных разновидностей инструментально-исполнительского искусства. Обосновано профессиональное и социальное значение инструментально-исполнительской деятельности.

*Ключевые слова:* инструментально-исполнительская деятельность, импровизация, конкурсные соревнования, концертное исполнительство, модификация.

**Shcherbinina O. Modification of form and content of the instrumental-performing activity in the history of musical art and education: a retrospective analysis**

The paper carried out a retrospective analysis of the main stages of formation of instrumental performing arts, the causes and consequences of modification of form and content of the instrumental performer's in the process of historical development. The evolution of the main varieties of instrumental performing arts is lit up. The professional and social importance of instrumental performing activity is grounded.

*Key words:* instrumental-performing activity, improvisation, competitive events, a concert performance, modification

УДК: 371.13.78

**В. В. Юнда**

**ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ**

У системі сучасного диригентсько-хорового навчання існує проблемна ситуація. Розвиток хорової творчості та виконавства висуває серйозні вимоги до навчання диригентської майстерності, однак приділяє недостатньо уваги до вивчення вокальної роботи з хором, вносить

дисбаланс у спеціальну підготовку хормейстерів і сучасних учителів музики. Часто вчитель музики не може стати майстром вокально-хорового мистецтва й змушений удосконалювати свої знання та вміння в цій важливій галузі вже на практиці після закінчення ВНЗ або училища.

Навчально-методичної та науково-методологічної літератури з методики постановки й дорослого, і дитячого голосу існує достатньо багато. Це праці відомих педагогів-виконавців: Л. Дмитрієва, І. Сеченова, Р. Юссон, В. Мухіна та ін. Але в цій статті йдеться про проблеми виховання вокально-хорової майстерності у хормейстерів майбутніх учителів музики в загальноосвітній школі. Ми спробуємо визначити принципи формування й виховання в хормейстерів професійних знань, навичок та вмінь у досягненні вокально-хорового мистецтва.

Незважаючи на особливості та специфіку вокальної роботи з хором та з хоровими співаками індивідуально, вона можлива перш за все в результаті пильного вивчення та опори на сольну постановку голосу. У зв'язку з цим, хормейстер повинен мати достатню вокальну підготовку й професійно розбиратися в питаннях постановки голосу.

В основу єдиного вокального методу слід покласти досягнення російської вокальної школи й усе цінне, що дали закордонні школи (італійська, французька і т. ін.).

З конкретних методичних установок, заснованих на методиці постановки голосу, в першу чергу слід звернути увагу на розвиток в усіх хорових співаків однотипового нижньореберного діафрагмального дихання, вироблення одночасного вдиху всього хору або окремої партії, моменту затримки дихання [1, с. 120]. При роботі над звуком і згладжуванням реєстрів з різними голосами або групами хору, хормейстер повинен враховувати, що дівчата та юнаки по-різному використовують свої резонатори. Великого значення для виховання красивого, рівного звучання набуває вироблення навичок філірування звуку. Застосовуючи спеціальні вправи на одному звуці у визначеній ритмічній пульсації добиваємося від хору гнучкості, повноти, „органності” звучання.

Дуже поширеною погіршістю багатьох хорових колективів є форсоване напружене звучання. Форсування звуку призведе до багатьох вокально-хорових недоліків: „утертість” тембрів, фальшиве звучання і, що саме небезпечне – руйнування голосу. У зв'язку з цим хормейстер повинен мати достатню вокальну підготовку та професійно розбиратися у питаннях постановки голосу.

У своїй вокально-хоровій роботі та прищеплюванні навичок хормейстер зобов'язаний дотримуватися наступних дидактичних правил загальної та музичної педагогіки:

- 1) поступовості: від простого до складного;
- 2) органічної єдності художнього й технічного виховання;
- 3) індивідуального підходу;

4) вироблення єдиної вокально-хорової термінології та єдиної вокальної школи.

Форма організації вокально-хорового виховання складається з двох видів – колективного та індивідуального. При цьому використовується педагогічний принцип „наочності” на прикладі кращих співаків. Хормейстеру необхідно чути голос співака, партії й увесь хор у перспективі звучання.

До особливостей методики постановки голосу хорового співака й вокально-хорової роботи хормейстера належать: вироблення єдиної манери звукоутворення, ланцюгового дихання, однотипної дикції, вокального жесту (у хормейстера – вокально-хорового слуху, навичок співу в хоровому ансамблі).

Постійними вимогами хормейстера від репетиції до репетиції повинні бути: спів прикритої „академічної” манери, вироблення безперервного ланцюгового дихання також є специфічним компонентом вокально-хорової роботи. Дихання послідовно, за „ланцюжком” потребує від співаків відточеної техніки. Дихати потрібно в середині звуку, зміну дихання робити швидко й непомітно.

Важливу роль у показі ланцюгового дихання відіграє показ його рукою в моменти переходу. Доцільно в питанні вокальної роботи з хором віднести вплив на хор диригентського жесту. Він повинен бути точним, відточеним, а головне – вокальним.

І хормейстеру, і хоровому виконавцю необхідно мати вокальний слух. Це особлива категорія музичного слуху – фізіологічне явище, що називається автофонією. Співаки сприймають вокально-хорову музику не тільки слухом, але й м'язами голосового апарату. Вокальний слух необхідний хормейстеру для оцінювання правильного звучання голосу співака, хору тощо.

Ще однією специфічною особливістю вокальної роботи з хором є набуття навичок співу в ансамблі. Тобто необхідні навички, що дозволяють чути не тільки себе, але й сусідів по партії, хор загалом. Оскільки вчитель музики має справу діло водночас з багатьма співаками, тобто з різними тембрами, інтонацією, то тут необхідне вміння приведення їх до загального органічного звучання.

Як відомо, співочий голос є найбільш досконалим і в той же час – це крихкий та невідомий інструмент. Учителю співів, хормейстеру необхідно відмінно знати не тільки фізіологію системи голосоутворення, але й збереження голосу, основні захворювання співаків тощо. Тому грамотний керівник повинен постійно пам'ятати про правильне навантаження на голосовий апарат, урахувати теситурні можливості хористів, уникати форсування звучання у хворому стані [2, с. 78]. Таким чином, хормейстеру і вчителю співів необхідні знання у сфері фоніатрії.

Також при роботі з дітьми неможливо не враховувати особливості методики роботи з дитячими голосами. Специфіка тут у тому, що в дітей малий розмір голосового апарату (короткі й тонкі

голосові складки, невеликий об'єм легень), фальцетне звучання, а також мутаційні вікові особливості. Правильна, методично грамотна робота вчителя зумовлює сприятливий перехід дитячого голосу до дорослого.

Отже, можна зробити деякі висновки в розгляданні проблеми вокальної підготовки хормейстера. Майбутній педагог співів у школі й хормейстер повинен ґрунтовно ознайомитись теоретично та, по можливості, практично з усіма перерахованими розділами постановки голосу й вокально-хорової роботи – спеціальні та загальні дидактичні установки, методикою постановки дитячих голосів, особливими методиками фонетичної вокальної роботи з хором. Увесь процес навчання диригентів вокальної майстерності будується на абсолютно новому підході до виховання вокальних і хорових навичок. Індивідуальне, хорове навчання студентів, водночас участь у хоровій діяльності, зв'язок вокальних та хорових навичок строю, ансамблю створюють нову якість співочого звучання, збагаченого вокально-інтонаційною стрункістю й більш глибоким насиченням.

Взаємодія в роботі вокалістів і диригентів веде до найбільш повного розкриття творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики.

### **Література**

**1. Дмитриев Л. И.** Основы вокальной методики / Л. И. Дмитриев. – М. : Музыка, 2007. – 290 с. **2. Юссон Р.** Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М. : Музыка. 1974. – 135 с. **3. Жарова Л.** Начальный этап обучения хоровому пению / Л. Жарова. – М. : Музыка, 1981. – 35 с. **4. Мухин В. П.** Вокальная работа в хоре / В. П. Мухин. – М., 1964. – С. 154. **5. Свешников А. В.** Создать единый вокальный метод. Памяти Александра Васильевича Свешникова : статьи, воспоминания. – М., 1998. – С. 2.

#### **Юнда В. В. Деякі питання вокальної підготовки майбутнього керівника хорового колективу**

У статті розглянуто специфічні аспекти вокальної підготовки майбутнього хормейстера.

*Ключові слова:* хоровий спів, голос, дитячий хор, школа, хормейстер.

#### **Юнда В. В. Некоторые вопросы вокальной подготовки будущего руководителя хорового коллектива**

В статье рассматриваются специфические аспекты вокальной подготовки будущего хормейстера.

*Ключевые слова:* хоровое пение, голос, детский хор, школа, хормейстер.

**Jnda V. V. Some questions vocal training future leader of choir**

The article deals with specific aspects of vocal training future choirmaster.

*Key words:* choral singing, voice, children choir, school, choirmaster

**Відомості про авторів**

**Азарова Лілія Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Аксініна Наталія Миколаївна** – аспірантка кафедри методики музичного виховання, співів та хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Бондаренко Анжеліка Володимирівна** – пошукувач Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Вей Лімін** – аспірантка Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Гавран Ірина Анатоліївна** – аспірантка Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Гаврілова Людмила Гаврилівна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музики і хореографії Слов'янського державного педагогічного університету.

**Гусейнова Лариса Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки, декан факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Дворник Юрій Феодосійович** – викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Єременко Ольга Володимирівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри вокального мистецтва Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.

**Зайцева Алла Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Інь Юань** – аспірантка Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

**Кабриль Катерина Володимирівна** – аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Коваленко Інна Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв, Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Коваль Олена Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Костенко Людмила Василівна** – заслужений діяч мистецтв України, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Куненко Людмила Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри методики музичного виховання і хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Лабінцева Лариса Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Ляшенко Тетяна Валеріївна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки, декан факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Ма Цзюнь** – аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Миколінська Світлана Іванівна** – аспірантка Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Островська Тетяна Василівна** – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Павленко Олексій Миколайович** – аспірант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Паньків Людмила Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Пархоменко Олександр Миколайович** – викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Плохотнюк Олександр Сергійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Пономарьова Олена Миколаївна** – докторант, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Романчук Ярина Миколаївна** – аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Ростовська Ірина Олександрівна** – викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук.

**Савченко Регіна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Сіренко Тетяна Миколаївна** – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Старовойтова Олена Євгенівна** – старший викладач кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Топчієва Ірина Олександрівна** – аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.



**Федоришин Василь Ілліч** – кандидат педагогічних наук, заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри інструментального та оркестрового виконавства Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Федоріщева Світлана Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри співів і диригування, заступник директора з навчальної роботи Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Хоружа Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та історії музики, провідний концертмейстер кафедри теорії та історії музики Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Цюй Сяо Юй** – аспірантка Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Чен Дін** – аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Чжай Хуань** – аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Шумська Людмила Юрійвна** – заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Щербініна Ольга Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Юнда Вікторія Вікторівна** – викладач кафедри співів і диригування Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

Частина II

**Відповідальний за випуск:** Пономарьова О. М.

**Коректор:** Ніколаєнко І. О.

---

Здано до склад. 25.02.2011 р. Підп. до друку 25.03.2011 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 24,30. Наклад 200 прим. Зам. № 54.

---

**Видавець і виготовлювач**  
**Видавництво Державного закладу**  
**„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”**  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.  
e-mail: alma-mater@list.ru  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*