

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 11 (246) ЧЕРВЕНЬ

2012

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Частина I

№ 11 (246) червень 2012

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
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

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 10 від 27 квітня 2012 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 філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

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 **Лобода С. М.,**

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

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

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.,**

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 № ** (***) , 2012.

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 «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури 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 закінчують 3 анотації обсягом 8 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

1.	Сбітнєва Л. М. Розвиток музично-естетичного виховання на початку ХХ століття	6
2.	Азарова Л. Г. Методичні принципи формування співучого голосу видатного педагога Ф. Ламперті	16
3.	Аристова Л. С. Іноваційні технології викладання інтегрованих курсів освітньої галузі «Мистецтво».....	20
4.	Бавіна Н. С. Проблеми технічного вдосконалення студентів, які навчаються диригування.....	28
5.	Бай Шаожун. Из истории развития вокального искусства.....	34
6.	Бистрова Ю. О. Модель забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації учнів з порушеннями зору (з досвіду роботи рубіжанського навчально-реабілітаційного центру «Кришталік»).....	38
7.	Вольська О. В. Значення творчості імпресіоністів у світовому мистецтві.....	48
8.	Вольська О. В. Організація самостійної діяльності студентів та керівництво навчальним процесом у навчанні скульптури.....	53
9.	Глоба О. П. Іноваційні підходи щодо організації процесу фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп.....	58
10.	Горбачевська О. О. Формування вокальної культури естрадних співаків.....	64
11.	Даценко А. С. Формування культури співака у процесі навчання співу.....	68
12.	Дрєпіна О. Б. Експериментальне діагностування рівнів естетичного самовиховання студентів педагогічного університету.....	71
13.	Закусіло Ю. С. Розвиток морально-естетичної культури учнівської молоді засобами дитячого хорового мистецтва в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ століття).....	77
14.	Золкин В. К. Гортань як головний аспект у звукоутворенні та інтонуванні.....	82
15.	Краснова Н. М. Специфіка навчання образотворчої діяльності у спеціалізованих школах художнього профілю.....	86
16.	Кондратюк І. І. Почуття совісті в системі етичного виховання учнів молодшого шкільного віку.....	93
17.	Командышко Е. Ф. Педагогика искусства ХХІ века: новые тенденции развития гуманитарного знания.....	98
18.	Кулдирикаєва О. В. Специфіка технології проектування в художньо-творчому розвитку майбутніх учителів музики.....	106
19.	Кулдирикаєва О. В., Лебедева М. В. Формування професійної вокальної майстерності (на основі вокальної школи О. М. Благовидової).....	112

20.	Лаврентьев А. О. Формування музичної культури студентів у процесі роботи вокального ансамблю	116
21.	Лебедева М. В., Кулдиркаєва О. В. Виконання романсів (практичні рекомендації).....	121
22.	Лисицина Ю. С. Систематика педагогічних підходів до виховання толерантності школярів.....	124
23.	Манасян Л. А. Раскрытие художественного образа. Воспитание артистизма.....	128
24.	Марухно В. С. Фахова підготовка студентів-валторністів.....	135
25.	Матузова І. Г. Результати впровадження організаційно-педагогічних умов підвищення екологічної вихованості старшокласників у процесі профільного навчання.....	140
26.	Мей Фендзюань. Теоретичні основи формування творчого мислення молодших школярів у процесі навчання.....	152
27.	Мельничук С. Г., Паньків Л. І. Розвиток пам'яті у контексті професійного становлення майбутнього вчителя музики.....	157
28.	Мольдерф Т. М. Некоторые вопросы в работе над интерпретацией в классе сольного пения.....	163
29.	Островська Т. В. Підготовка майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорової виконавської діяльності	169
30.	Павлова О. І. Індивідуалізація самостійної роботи студентів-філологів на основі рівня їх інформаційної культури.....	175
31.	Пан На. Сутність та зміст виконавської інтерпретації у підготовці майбутнього вчителя музики	180
32.	Путішина Л. О. Використання жанру мініатюри в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музики.....	185
33.	Самохіна Н. М. Творчість як показник індивідуальності та професіоналізму майбутнього педагога-музиканта.....	190
34.	Сбітнєва О. Ф. Формування музично-естетичної культури молодших школярів	196
35.	Сергієнко А. В. Теоретичні засади формування художньо-пізнавальної діяльності старшокласників засобами синтезу мистецтв... ..	201
36.	Сіренко Т. М. Щодо питання емоційного настрою у підготовці співаків-початківців.....	207
37.	Скріпнікова Л. В. Педагогічний підхід до управління якістю підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах.....	209
38.	Старовойтова О. Є. Умови, необхідні для творчої роботи зі студентами-вокалістами з професійного становлення голосу.....	214
39.	Шашевська І. О. Традиції й інновації в системі музичного виховання дошкільників у ФНР.....	220
40.	Федоріщева С. П. Вплив естетичних основ педагогічної майстерності на естетичну педагогічну діяльність вчителя музики.....	227

41.	Чеча А. А. Особености формирования джазового вокала.....	234
42.	Чжен Цзе. Уміння художньо-педагогічного аналізу як складова інструментально-виконавської підготовки вчителя музики.....	238
43.	Чурікова-Кушнір О. Д. Початковий етап становлення професії «Хормейстер».....	246
44.	Юнда В. В. Форми та методи розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів на уроці диригування.....	251
	Відомості про авторів.....	256

УДК [37.015.31:7]:78

Л. М. Сбітнєва

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

На початку ХХІ століття, в час, коли в Україні почалося переосмислення історичних національно-культурних процесів, особливий інтерес науковців викликає початок ХХ століття, період, в якому під впливом революційно-визвольного руху, зростанням національної самосвідомості в середовищі інтелігенції помітно поживалювалося духовне життя українців, стали поширюватися демократичні тенденції, розвивалися національні ідеї у суспільстві, формувалися не тільки основи теорії української педагогіки, але й засади музично-естетичного виховання дітей і молоді. Початок ХХ століття був названий «століттям дитини» і визначався пріоритетним значенням в осередках художньо-педагогічного суспільства, як в нашій країні, так і за її межами. Те, що відбувалося в культурі України на початку ХХ століття, особливо інтенсивний розвиток художніх процесів, перегукувалося з аналогічними зрушеннями в європейських країнах, але переважна більшість населення України лишалася неписьменною і продовжувала перебувати у просторі традиційної культури.

Метою цієї роботи є осмислення історії розвитку, теорії і практики музично-естетичного виховання дітей і молоді України на початку ХХ-го століття, розуміння тих складних процесів, що супроводжували розвиток системи музично-естетичного виховання та впливали у подальшому на становлення принципових змістовних і методичних засад залучення до мистецтва «масового школяра».

Не викликає сумнівів, що музично-естетичне виховання підростаючого покоління завжди було важливою умовою розвитку культури українського суспільства, воно тісно пов'язане з загальним розвитком освіти і педагогічної думки в країні, з соціально-економічними зрушеннями.

Музично-естетичне виховання підростаючого покоління завжди було в центрі уваги видатних українських філософів, науковців, педагогів, діячів культури і мистецтва. Проблеми історичного розвитку музично-естетичного виховання, творчої діяльності видатних музикантів в Україні були предметом наукових роздумів ще на початку ХХ століття відомих педагогів-музикантів С. Миропольського, А. Вахнянина, П. Сокальського, Д. Ахшарумова, В. Матюка, С. Людкевича, науковця-історика, композитора, музично-громадського діяча М.Грінченка, який розробляв цілісну концепцію української музичної культури та інших. В радянський період тенденції розвитку, еволюції форм і методів, особливостей музично-естетичного виховання на окремих етапах

історичного розвитку розглядалися в працях І. Анісімової, О. Апраксіної, Н. Добровольської, Л. Коваль, В. Орлова, О. Ростовського, Г. Падалки, О. Рудницької, Т. Танько, Г. Шевченко, Л. Хлебнікової, О. Михайличенко М. Пономаренко та інших. Ці роботи вміщують багатий фактичний матеріал, який спрямовує на подальше дослідження процесу розвитку музично-естетичного виховання на початку ХХ століття, усвідомлення засад і особливостей створення української системи музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні.

Розвиток музично-естетичного виховання у ХХ столітті був обумовлений тими процесами, що відбувалися в Україні впродовж другої половини ХІХ століття. Важливу роль у цьому відігравали загальна (шкільна освіта) та спеціальна музична освіта (спеціалізовані школи, училища, консерваторії), музично-просвітницькі товариства, музично-драматичні театри, діяльність відомих композиторів та педагогів, особистостей, які досягли в своїй творчості видатних результатів. Шкільна освіта розділялася на дві категорії - елементарну освіту для дітей незаможних громадян та середню та вищу освіту для дітей духовенства, дворянства, буржуазії. Слід сказати, що елементарна освіта не надавала можливості отримати середню та вищу освіту. У статутах всіх видів шкіл (крім духовних) музичні заняття не включалися до числа обов'язкових загальноосвітніх предметів навчального плану і викладання зазначених дисциплін залежало від бажання начальника закладу, наявності вчителя відповідної кваліфікації, від можливості учнів оплатити уроки музики тощо.

В кінці ХІХ століття музика і співи залишалися в числі необов'язкових предметів, але в розпорядженні міністра народної освіти від 16 січня 1889 року звертається увага на бажаність викладання музики та співів, як умови розвитку естетичних почуттів учнів. Статутами шкіл були рекомендовані позакласні заняття музикою, а саме - хоровим співом (світським і духовним) та оркестром.

1897 р. міністерством народної освіти було видано циркуляр, в якому рекомендувалося всім навчальним закладам влаштовувати літературно-музичні вечори за участю учнів та вчителів. Ці заходи стали однією з форм, завдяки якій підростаюче покоління залучалось до занять літературою, музикою, виконавським мистецтвом.

На початку ХХ століття відкривались та активно функціонували в багатьох містах України культурні та музичні товариства, які впливали на розвиток музично-естетичного виховання дітей і молоді. Діяльність цих напіваматорських, напівпрофесійних музичних об'єднань була проміжним етапом між домашнім музикуванням і відкритими міськими концертами. Так, ще наприкінці 50-х рр. у Києві було засноване філармонічне товариство, в якому працювали драматичні артисти, співаки, куплетисти, вчителі музики й просто аматори. Спочатку товариство влаштовувало лише драматичні вистави, згодом був створений музичний відділ, членами якого проводилася значна музично-

просвітницька робота. З 1902 року на приватних засадах почала свою діяльність Львівська філармонія. Наприкінці століття активним було музичне життя Харкова, загалом, в Україні в останні десятиліття XIX сторіччя здійснювався процес широкого розвитку аматорських музично-драматичних та хорових гуртків, струнних оркестрів, музичних товариств. Наприклад, в Полтаві Товариство камерної музики існувало з початку 90-х рр. З 1900 р. починає свою діяльність Житомирське артистичне товариство з музичними класами. В західній Україні, зокрема в Східній Галичині, музичне життя й освіта мали свої форми, процес розвитку музично-естетичного виховання залежав від ініціативи окремих передових її представників, які, переборюючи всі заборони з боку влади, виступали як організатори музичних гуртків, клубів, товариств. Саме на базі культурно-громадських товариств і створювалися аматорські хорові й оркестрові колективи, музичні школи та гуртки. Діяльність професіональних музикантів, музичних установ і організацій охоплювала різні верстви населення, позитивно впливала на зростання інтересу населення до музичної культури.

У розвитку музично-естетичного виховання в Україні на початку XX століття велику роль відіграли різні культурно-громадські об'єднання, серед яких слід виділити «Просвіту», яка була створена патріотичною інтелігенцією України у багатьох містах, містечках і селах. «Просвіта» була пов'язана із визвольним рухом за право вільного розвитку української культури й мови, це товариство сприяло створенню народних бібліотек, виданню книжок, проводило для широких мас населення публічні читання, концерти, музичні вечори. На базі «Просвіти» у багатьох містах утворювалися вокальні трупи, музично-драматичні гуртки. Велике значення надавалося народним пісням, пропаганді українського фольклору, здійснювалися постановки українських опер та оперних сцен – «Запорожець за Дунаєм» С.Гулака-Артемівського, «Наталка-Полтавка» М.Лисенка; п'єси «Шельменко-денщик» Г.Квітки-Основ'яненка, «Наймичка», «Мартин Боруля», «Сто тисяч», «Розумний і дурень» І.Карпенка-Карого, «Зимовий вечір» М.Старицького тощо.

Пропаганда українського народного музичного мистецтва завжди посідала центральне місце в роботі товариств, що стимулювало в населення бажання ознайомитися з цим мистецтвом, збагачуючи тим самим їх загальну музично-естетичну культуру та підвищуючи потяг до отримання музичної освіти. Активну участь у діяльності «Просвіти» брали відомі композитори, вони організовували при товариствах хорові колективи.

Музичні товариства в Києві та інших великих містах регулярно проводили музичні, вокальні вечори, організовували впродовж року для широких верств населення по декілька концертів, на яких виконувалися кращі зразки західноєвропейської, російської та української музичної культури як аматорами, так і музикантами-професіоналами (місцевими та

приїжджими). Це, безумовно, впливало на загальний розвиток музично-естетичної культури українців, і вимагало, в свою чергу, появи спеціалізованих, професійно організованих форм музично-естетичної освіти. У вересні 1904 року була відкрита «Музично-драматична школа М.Лисенка», яка ставила своєю метою надання художньо-музичної вищої освіти, формування свідомого і культурного, всебічно розвиненого музиканта, який буде любити українське мистецтво. Це був перший навчальний заклад, який був заснований на національних засадах. Слід зазначити, що професійну освіту на початку ХХ століття надавали також приватні школи, приватні гімназії та курси, які мали можливість використовувати нові методики в навчально-виховному процесі. Особливістю приватних навчальних закладів було те, що вони, особливо на предметах естетичного циклу, дотримувалися міністерських програм, але відрізнялись творчим підходом до викладання предметів і індивідуальним підходом до кожного учня, і, таким чином, навчально-виховний процес було спрямовано на розвиток творчої та культурної особистості [9, 132].

Музична освіта, як відомо, посідала чільне місце в духовних навчальних закладах, які були більш доступними для демократичних верств населення — церковноприходські школи, єпархіальні училища, семінарії, духовна академія. Саме в таких навчальних закладах отримали початкову музичну підготовку видатні композитори і культурно-просвітницькі діячі. Серед яких слід назвати М.Леонтовича, О.Кошиця, К.Стеценка, П.Козицького, П.Тичину та багато інших.

Загальне піднесення музичної культури зумовило заснування у великих центрах України - Києві, Одесі, Харкові - вищих спеціальних навчальних закладів — консерваторій, які, як вищі спеціальні музичні установи мали виховувати оркестрових виконавців, віртуозів на інструментах, концертних співаків, драматичних і оперних артистів, капельмейстерів, композиторів і вчителів музики. У 1913 році відбулося відкриття одразу двох консерваторій - Київської та Одеської. В Київській консерваторії працювали в той час видатні музиканти того часу – Р. Глієр, Г. Беклемішев, М. Ерденко, О. Шперлінг, В. Цветкова, які були випускниками Петербурзької та Московської консерваторії. Крім спеціальних і музично-теоретичних дисциплін до навчальної програми було включено хорівий спів, який викладав О. Кошиць, сценічне мистецтво, дикцію, декламацію (С. Жданов), пластику, міміку й танці (М.Ленчевська-Лані), естетику та історію мистецтва (С. Жураківський). У 1917, напередодні революції, була відкрита Харківська консерваторія. Консерваторії Києва, Одеси, Харкова започатковували виховання численних вітчизняних кадрів талановитих виконавців, композиторів, педагогів та сприяли консолідації музично-педагогічних сил України. У 1903 році був заснований Вищий музичний інститут, директором якого було призначено відомого українського композитора А.Вахнянина, у 1912 році було прийнято рішення про присвоєння цьому навчальному

закладу імені Миколи Лисенка. На початку ХХ століття у Львові вже існували декілька приватних музичних навчальних закладів, які певною мірою впливали на процес музично-естетичного розвитку підростаючого покоління.

На початку минулого століття в Україні важливим осередком музично-естетичної освіти були спеціальні навчальні заклади - музичні училища, що існували при Російському Музичному Товаристві та його відділеннях, саме вони відігравали значну роль у підготовці музично-педагогічних і виконавських кадрів на Україні - підготовку виконавців на музичних інструментах, співаків, учителів музики й хорових диригентів. Училища були відкриті в різний час майже у всіх губернських містах України, в навчальному процесі дотримувалися єдиної програми і статуту, вироблених для середніх навчальних закладів Петербурга і Москви. В училищах відкривалися оркестрові, оперні, хорові класи, поступово збільшувалася кількість учнів та підвищувався професійний рівень випускників, які ставали носіями культури у своїх містах, сприяли покращенню музично-естетичного виховання підростаючого покоління України. Широкого розповсюдження набула концертна практика учнів музичних училищ. Щорічно, наприклад, в Києві влаштовувалось по декілька учнівських концертів, не враховуючи різного роду зібрань та багатьох оперних вечорів. Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що випускники музичних училищ здійснювали вагомий внесок у розвиток музичної педагогіки на початку ХХ століття. Недоліком в роботі музичних навчальних закладів, створених на базі Російського музичного товариства було те, що в них «не приділялося достатньої уваги вихованню українських професійних музикантів і підтримувалося зверхнє ставлення до національної культури у цілому» [2, 57].

Музично-естетичному вихованню приділялась на початку ХХ століття значна увага і в загальноосвітніх закладах України. У гімназіях, пансіонах, інститутах шляхетних дівчат, надавалась можливість отримувати знання з музичної грамоти, оволодівати грою на різних інструментах. Завдяки старанням окремих демократично настроєних музикантів-педагогів і композиторів (К. Стеценко, М. Леонтович, О. Кошиць, Ф. Попадич), які працювали в селах і невеликих містах, виникали дитячі шкільні хори, поступово в широких масах пробуджувався потяг до навчання музики.

Педагогічна спільнота розуміла, що потрібні реформи в галузі загальної музичної освіти і виховання, музичні заняття в школі повинні стати обов'язковими з регламентованою кількістю годин на вивчення цього предмета для кожного класу. На повноцінній музично-естетичній освіті наполягали і прогресивні діячі культури, вони накреслювали на необхідності загальної музичної освіти дітей і молоді як одного з ефективних засобів естетичного, морального, релігійного і патріотичного виховання. Рух за музично-естетичне виховання поширювався не у

великих містах, але майже у всіх губерніях України, хоча не всі загальноосвітні навчальні заклади були на той час забезпечені висококваліфікованими педагогами.

Особливого значення надавалося освітньо-виховним можливостям співу, на викладання співу та музики зверталася увага, як на один із серйозних засобів естетичного розвитку учнів. Так, на з'їзді хороших діячів, що проходив у 1914 році у Петрограді, розглядалося положення предмета «Співу» в школі, відомими педагогами було зроблено висновки, що на заняття співу у середніх навчальних закладах повинно виділятися два уроки на тиждень до VI класу і по одному уроку - у старших класах, для заняття з хором рекомендували дві години занять на тиждень. В зміст навчального матеріалу повинні були входити музична грамота, сольфеджіо, диктант, церковний спів, вивчення ладу пісень, поняття про гармонію, контрапункт і знайомство із західноєвропейською музикою, аналіз творчості російських композиторів, практичне ознайомлення з їх творами. З'їзд висловлювався також за обов'язковість викладання музичних дисциплін у вчительських семінаріях, інститутах і запропонував програму викладання цих предметів.

Вже в 1915 році в проєкті реформи середньої школи встановлювалась обов'язковість загальної музичної освіти (навчальний предмет «Спів») для всіх дітей. Вперше всі вихованці молодших класів також були повинні отримувати паралельно знання з елементарної теорії музики. В реформі середньої школи наголошувалося, що педагогічний репертуар повинен був складатися з різноманітних творів церковної та народної музики, творів російських і зарубіжних композиторів. У зміст програми включалось ознайомлення учнів із музичною літературою, прослуховування механічних записів та відвідування концертів і вистав, тощо. У програмі також вказувалось побажання створення хорів та оркестрів у навчальних закладах.

18 липня 1915 року вийшов «Циркуляр Міністерства народної освіти піклувальникам навчальних округів про введення гри на народних інструментах». М.Леонтовичем був створений на початку століття в Чуківській двокласній сільській школі учнівський оркестр, який став активним пропагандистом музичної культури, давав концерти для жителів навколишніх сіл [9, 355].

Зростаючий інтерес до музичного мистецтва найдемократичніших верств населення стимулювали розвиток музично-естетичного виховання, якому приділялась все більша увага практично в багатьох навчальних закладах. Наприклад, у Київському комерційному інституті був створений хор з 160 учасників, який виконував складні хори М.Лисенка, хор гусярів з опери «Снігуронька» М.Римського-Корсакова тощо.

На початку XX століття набули поширення такі форми самоосвіти як народні будинки, народні університети та народні школи,

що сприяло виникненню широкої мережі музично-хорових, музично-драматичних гуртків, струнних оркестрів, музичних товариств, об'єднань, які проводили значну музично-освітню роботу в народних масах. Харківським товариством грамотності у літній період 1916-1917 років влаштовувались «Курси» співацької грамоти та хорового співу». Метою таких курсів було розповсюдження знань з нотної грамоти, навчання хорового співу, ознайомлення з доступними рівню аматорських творів світської та церковної музики.

В кінці XIX та на початку XX століття йшов активний пошук методик музичного виховання, які б базувалися на ґрунті національної культури. Талановитими педагогами-музикантами було надруковано значну кількість літератури, де розглядалися питання змісту та форм музично-естетичної освіти та виховання, серед яких слід виділити праці: «Про музичну освіту народу в Росії та Західній Європі» С.Миропольського, «Короткий нарис сучасного стану музичної освіти в Росії» К. Вебера, «В очікуванні реформ. Роздуми про музичну освіту» В. Гутора, «Значення музики та співів у справі виховання та в житті людини» С. Булгакова, «Перші сходинок в навчанні церковного співу в початковій школі» О. Касторського, «Методологія співів. Курс педагогіки співів. Порадник для вчителів і посібник для учнів» К. Мазуріна, «Методика співів у початковій школі, яка ґрунтується на найновітніших даних експериментальної педагогіки» О. Маслова, «Як потрібно вчити наших дітей музиці» П.Щуровського, «Про співи музикальні» М.Вербитського тощо.

З'являються збірки пісенного репертуару та посібники з методики викладання співу в школі, підручники з музичної грамоти. Характерною тенденцією освіти на початку XX століття слід вважати появу підручників з навчання музиці та співів українською мовою у школі. Одними з перших ґрунтовних музичних видань для школярів стають чудові збірки українських і польських мелодій «Пісенник для наших діточок» і «Малий Падеревський» відомого композитора та фольклориста В. Заремби і збірка «Молодощі: Збірка танців та веснянок (1875)» класика української музики, засновника національної музичної освіти М. Лисенка.

У 1900 році було надруковано «Шкільний співаник» Ф. Колесси, в якому яскраво відображені методи розвитку співацького голосу дітей — від простого до складного на матеріалі українських дитячих пісень. На початку XX ст. виходять з друку «Шкільний спів» О. Дзбанівського, «Збірка народних пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого й підстаршого віку» М. Лисенка (К., 1908), «Шкільні співи для виховання дітей» С. Чернецького та «Луна» (1907), «Свят-вечір» (1914), «Колядки та щедрівки» (1914) К. Стеценка. Збірки складались з обробок українських пісень. Наприклад, до «Луни» К. Стеценка ввійшли народні пісні в обробці М. Лисенка, М. Леонтовича, О. Кошиця та власні композиції упорядника.

Можна стверджувати, що на початку ХХ століття відбувається становлення вітчизняної шкільної музичної педагогіки. Видатними українськими педагогами-композиторами була створена цілісна концепція музичного навчання і виховання, яка ґрунтувалася на національних засадах.

Не викликає сумнівів, що саме в працях С. І. Миропольського зроблена спроба розкрити сутність, зміст, принципи, методи і засоби музично-естетичного виховання. С. І. Миропольський був автором запропонованої програми музично-естетичної програми народних мас, сформулював завдання музично-естетичного виховання — виховання естетичних почуттів, естетичних смаків, формування естетичного сприйняття тощо.

Серед найбільш яскравих представників музично-естетичного виховання початку ХХ століття слід назвати також відомих українських композиторів-педагогів М. Лисенка, М. Леонтовича, Я. Степового, К. Стеценка, Б. Яворського та інших.

Початок ХХ-го століття – це зростання інтересу до української народної творчості, збирання фольклору. Поява публікацій про музику свідчила про підвищення музично-культурного рівня населення. Представники прогресивної музично-критичної думки в Україні пропагували у пресі кращі зразки музичного мистецтва, створювали музичний літопис свого часу, висвітлювали мистецьке життя епохи.

Висновки. Початок ХХ ст. стає періодом не тільки суспільного, наукового, національного відродження, а й періодом стрімкого розвитку музично-естетичного виховання. Завдяки соціально-економічному (прогресивні наслідки реформ), освітньо-педагогічному (розвиток педагогічних наук, діяльність освітніх товариств, викладацька робота видатних діячів української культури), культурно-мистецькому та громадському (діяльність аматорських музичних товариств, поява українського музично-драматичного театру) рухам, початок ХХ ст. стає етапом бурхливого розвитку музичного життя суспільства, надзвичайного потягу народу до оволодіння азами музичного мистецтва та важливим періодом розвитку музичного виховання і освіти. Цей період є важливим етапом, на якому концепція необхідності музичного розвитку й виховання дитини на ґрунті національного музичного мистецтва знайшла науково-теоретичне обґрунтування та практичне втілення шляхом створення українськими педагогами-музикантами методичних розробок, навчальних посібників, музичних збірок.

Слід сказати, що українське музично-естетичне виховання на початку ХХ століття продовжувало розвиватися у складних умовах соціального і національного гноблення, але позитивний відбиток на його стан наклали характерні для початку століття соціальні і культурні зрушення, революційні події, посилення прогресивних міжнародних взаємин. Зміцнюються контакти між західними та східними частинами української землі, настає помітна консолідація художньо-педагогічних

сил, яка була спрямована на утвердження демократичного характеру та національної визначеності музично-естетичної творчості. Посилюється інтернаціональний взаємообмін духовними досягненнями. В зростанні музично-естетичного життя в Україні відігравали не тільки українські, але й російські, європейські музиканти, педагоги. Аналіз літератури та існуючої практики впевнюють у тому, що розвиток музично-естетичної думки України неодмінно пов'язаний з формуванням національного мистецтва.

Можна стверджувати, що на початку ХХ століття відбувається становлення вітчизняної шкільної музичної педагогіки. Видатними українськими педагогами-композиторами була створена цілісна концепція музично-естетичного виховання і навчання, яка ґрунтувалася на національних засадах.

Перспективним напрямком подальшої роботи вважаємо аналіз шляхів розвитку системи музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні в першій половині ХХ століття.

Список використаної літератури

- 1. Аркас М. М.** Історія України-Русі / М. М. Аркас. – Одеса : «Маяк», 1994. – С.335-337.
- 2. Желан А. В.** Становлення та розвиток музичної освіти в Херсонській губернії (кінець ХІХ – початок ХХ століття.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Желан. – Миколаїв, 2008. – 240 с.
- 3. Заволока М.** Загальноосвітня школа України в кінці ХІХ – на початку ХХ століття / М. Заволока. – К. : Педагогічна думка, 1971. – 104 с.
- 4. Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича.** – 2-е вид. – К. : Либідь, 1999. – С. 636 – 648.
- 5. Історія української музики.** – Т. 3. – К. : Наукова думка, 1990. – 405 с.
- 6. Михайличенко О. В.** Нариси з історії музично-естетичного виховання молоді в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) / О. В. Михайличенко. – К. : Вид. центр КДЛУ, 1999. – 238 с.
- 7. Овчарук О.** Розвиток музично-педагогічної думки в Україні на початку ХХ століття (1905-1925 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Овчарук. – К., 2001. – 195 с.
- 8. Примерная программа предметов, преподаваемых в начальных народных училищах ведомства Министерства народного просвещения.** – Одесса : Тип. Исакович и Бейлейсон, 1897. – 32 с.
- 9. Форостян А.** Середні навчальні заклади півдня України як центри естетичного виховання (друга пол.ХІХ – поч. ХХ ст.) // Зб. наук. праць ХДУ. – Вип. 30. – Херсон : Вид. ХДУ, 2002. – С. 130 – 133.
- 10. Федотов Є. С.** Українські композитори-класики про естетичне виховання дітей /Є. С.Федотов // Радянська школа. – 1974. – № 11. – С. 62 – 66.
- 11. Ростовський О. Я.** Музична педагогіка : навч. програми, метод. рекомендації та матеріали / Ростовський Олександр Якович. – Ніжин : НПУ, 2001. – 110 с.

Сбітнева Л. М. Розвиток музично-естетичного виховання на початку ХХ століття

У статті розглядається проблема музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні на початку ХХ століття. В цей період закладалися засади національної системи музично-естетичного виховання, здійснювалися реформи в галузі загальної музичної освіти, музичні заняття в школі визнавалися як одні з ефективніших засобів естетичного, морального, релігійного і патріотичного виховання. Талановитими педагогами-музикантами С. Миропольським, К. Вебером, В. Гутором, С. Булгаковим, О. Касторським, К. Мазуріним, О. Масловим, П. Щуровським, М. Вербитським, Б. Яворським, М. Леонтовичем та іншими здійснювався активний пошук методик музичного виховання, які б базувалися на ґрунті національної культури, розглядалися питання змісту та форм музично-естетичної освіти та виховання.

Ключові слова: музично-естетичне виховання, художня культура, загальна та спеціальна музична освіта, музично-просвітницькі товариства, музичне мистецтво, приватні навчальні музичні заклади, концертна практика, хорові колективи, музична педагогіка.

Сбитнева Л. Н. Развитие музыкально-эстетического воспитания в начале ХХ столетия

В статье рассматривается проблема музыкально-эстетического воспитания детей и молодежи на Украине в начале ХХ столетия. В этот период заложились основы национальной системы музыкально-эстетического воспитания, создавались реформы в области общего музыкального образования, музыкальные занятия в школе рассматривались как один из способов эстетического, морального, религиозного и патриотического воспитания. Талантливыми педагогами-музикантами С. Миропольским, К. Вебером, В. Гутором, С. Булгаковым, А. Касторским, К. Мазуриным, А. Масловым, П. Щуровским, М. Вербитским, Б. Яворским, Н. Леонтовичем и другими совершался активный поиск методик музыкального воспитания, которые б основывались на базе национальной культуры, рассматривались вопросы содержания и форм музыкально-эстетического образования и воспитания.

Ключевые слова: музыкально-эстетическое воспитание, художественная культура, общее и специальное музыкальное образование, музыкально-просветительские товарищества, музыкальное искусство, частные учебные музыкальные учреждения, концертная практика, хоровые коллективы, музыкальная педагогика.

Sbitneva L. N. Development of musical and aesthetic education in the early twentieth century

In the article the problem of musically aesthetically beautiful education of children and young people is examined in Ukraine at the

beginning of XX age. Principles of the national system of musically aesthetically beautiful education were mortgaged in this period, reforms were carried out in industry of universal musical education, musical employments in school were acknowledged as one of more effective facilities aesthetically beautiful, moral, religious and patriotic education.

Key words: Musical-aesthetic education, fine arts, general and special music education, music education partnership, music, art, music private educational institutions, concert practice, choirs, musical pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 374.9

Л. Г. Азарова

МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ СПВУЧОГО ГОЛОСУ ВИДАТНОГО ПЕДАГОГА Ф. ЛАМПЕРТІ

Італійська школа співу завжди викликала захоплення, у витоків італійської вокальної школи стояли видатні співаки і викладачі, такі як: Ф. Каччині, Д. Мадзоккі, Дж. Манчинні, Е. Карузо та інші. Школа кожного з цих видатних викладачів вокалу і досі викликає захоплення і цікавість, та потребує вивчення.

Мета статті – ознайомити починаючих вокалістів, викладачів вокалу з творчістю видатного італійського викладача Ф. Ламперті. Мета статті зумовлює завдання: надати допомогу починаючим вокалістам-виконавцям у формуванні своєї педагогічної діяльності.

Найвидатнішим вокальним педагогом ХІХ вважається Франческо Ламперті (1813 – 1892). Він ніколи не був співаком-виконавцем. Закінчивши Міланську консерваторію як органіст, він займався диригуванням, був директором оперного театру. Наявність специфічного вокального слуху і досвіду роботи зі співаками в оперному театрі дозволили Ламперті у 1850 році посісти місце професора Міланської консерваторії. Його праці у галузі вокального мистецтва («Початкові заняття для голосу», «Вправи для розвитку трелі», «Віртуозні вправи для сопрано», «Теоретично-практичний початковий посібник для вивчення співу» (1868 рік) і насамперед «Мистецтво співу» (1892 рік) діють можливість і зараз вивчати й використовувати методичні установки прославленого педагога.

За Ф. Ламперті, учень повинен мати голос гарного тембру, музикальність, артистичність, високий інтелект, міцне здоров'я. Навчання професіональному співу можливе з 18 років для дівчат і з

20 років для юнаків. Навіть найкращий голос вимагає планомірного, систематичного тренування над вдосконаленням співочих якостей. Тому співак-професіонал виховується завдяки вокальній школі. Поставлений співочий голос – це цілеспрямована й координована робота всього голосового апарату [3, с. 56].

Ф. Ламперті підкреслює велике значення дихання у співі: «Школа дихання – це спеціальне мистецтво». А його афористичний вислів “школа співу – це школа дихання” не втрачає своєї актуальності й сьогодні.

Кращим типом дихання, в якому беруть участь «не самі ребра», але й діафрагма, Ламперті вважає грудно-діафрагмальний. Для його розвитку доцільні вправи і без співу, а саме: глибокий повільний вдих через ніс до повного наповнення легенів повітрям, який тренує дихальні м’язи, встановлює гортань в необхідне для співу положення, вслід за цим – повільний дозований видих.

При фонації співак повинен стояти в позі оратора, голову схилити трохи вперед, обличчя – спокійне, форма рота – на півусмішка, підборіддя вільно опущене і не повинне видаватися вперед. Після чого “вдихнути повільно й глибоко через ніс і затримати дихання до моменту, коли горло відчує холод. У цей момент взяти ноту легким ударом гортані назад, ніби порухом вдихання, голосну «а» або склад «ла», як вони звучать в слові «L’anita» (душа)». Якість звуку залежатиме від уміння співака зберегти «відчуття», здатності «опирати грудно-діафрагмальну перепону на мускули живота и розширяти її». Такий стан Ламперті називає «опорою звуку на дихання».

Початкові вправи рекомендовано співати на середній ділянці голосу, не доходячи до крайніх нот діапазону. Сила голосу – помірна, не форсована, тому що: «хто кричить – той не співає». Робити вправи на півтонах вгору і вниз, що допоможе виробити legato – основу співу. Доцільні вправи перед дзеркалом, а також для перевірки рівномірної витрати дихання під час співу піднести до рота запалену свічку – полум’я не повинно коливатися.

Зміна сили голосу залежить винятково від мистецтва дихання. Тільки грудно-діафрагмальний тип дихання може забезпечити широкий діапазон сили звуку. Піано співати також на опорі. «Якщо для тихого звуку вжити меншу напругу грудно-діафрагмальної перепони”, ніж для голосного, то у нього буде менше життєвості й менше колориту ніж у forte, тоді як ріано вимагає їх більше».

Велику роль у голосоутворенні відіграє гортань. Багатство тембральної палітри у значні мірі залежить від її еластичних властивостей, здатності змінювати конфігурацію.

Режим роботи на перших заняттях навчання співу – дуже важливий фактор. Постійне розумне тренування – запорука успішного розвитку співочого голосу. Заняття не повинні втомлювати голосовий апарат. На початку навчання урок триває десять – п’ятнадцять хвилин.

Поступово тривалість уроку доводиться до максимально допустимої межі – двох годин на день, поділених перервами для відпочинку.

Важливе значення має визначення типу голосу, його характеру. Ф.Ламперті вважає, що сопрано визначається за окрасою ноти «соль» другої октави і м'якістю вимови слів, складів на верхній ділянці діапазону голосу. Меццо-сопрано – за якістю і окрасою ноти «фа» другої октави. Альт визначається за окрасою грудного регістру, тенор – за протяжністю дихання і легкістю вимови у верхній ділянці діапазону голосу, баритон – за окрасою і звучністю ноти «ре» першої октави, бас – за яскравістю ноти «до» першої октави.

Ламперті ніде прямо не вказує на регістри голосу, хоча можна зробити висновок, що він визнає три регістри – грудний, головний і середній.

Чимало уваги приділяє Ф. Ламперті роботі над вдосконаленням окремих елементів вокальної техніки. Трель (за автором) – дарунок природи. І все ж цю природну властивість можна й необхідно вдосконалювати – тренуючись у повільному темпі (повільніше, ніж дозволяють голосові можливості) без участі грудного звучання. Обидва звуки, які складають трель, повинні нести однакове навантаження. Язик, губи, нижня щелепа – нерухомі.

Співак готовий до роботи вокально-музичним твором тоді, коли він володіє диханням, може змінювати тембр, використовувати портаменто, легато, стаккато, філіровку.

Поради Ламперті молодим співакам:

- уникати крику, тому що він – ворог співу;
- слухати кращих співаків-артистів;
- не гвалтувати природу голосу – співати твори, які відповідають голосовим даним;
- мати свіжу голову і гаряче серце;
- пам'ятати, що не надзвичайні жести, а вираз очей є основою виразності у співі;
- не співати в тональностях і теситурі, які не відповідають голосу;
- не дебютувати надто рано. «Перші кроки в науці та мистецтві бувають вирішальними. Їх треба робити обдуманно»;
- співати на репетиції з оркестром на повний голос. Це допоможе уникнути помилок і страху на виставі;
- не намагатися збільшувати об'єм голосу у великих приміщеннях, а думати про опору;
- не співати хворими чи при поганому самопочутті.

Таким чином, методичні засоби Ф. Ламперті допомагають формуванню майбутнього викладача-вокаліста. Методи викладені послідовно і зрозуміло, вони можуть використовуватися у сучасній вокальній практиці навчання співу.

Подальше вивчення історичної спадщини дає можливість не тільки краще зрозуміти минулий досвід вокалістів, але й проаналізувавши ці методики, вводити в свою практичну діяльність кращі з них. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку дають можливість сприяти професійному розвитку студентів-вокалістів під час навчання у ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Асафьев В. В. Избранные статьи о музыкальном образовании / В. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с. **2. Багадуров В.** Очерки по истории вокальной педагогики/ В. Багадуров. – М. : Музыка, 1999. – 243 с. **3. Гнидь Б. П.** Історія вокального мистецтва / Б. П. Гнидь. – К. : НМАУ, 1997. – 320 с. **4. Ламперти Ф.** Искусство пения по классическим преданиям/ Ф. Ламперти. – М. : Музгиз, 1913. – 254с. **5. Назаренко И. К.** Искусство пения/ И. К. Назаренко. – М. : Музыка, 1968. – 622 с. **6. Ярославцева Л. К.** Опера. Певцы. Вокальные школы Италии, Франции, Германии XVI – XVIII веков / ред. Е. Антратов / Л. К. Ярославцева. – М. : Золотое руно, 2004. – 200 с.

Азарова Л. Г. Методичні принципи формування співучого голосу видатного педагога Ф. Ламперті

Стаття знайомить з творчістю відомого італійського викладача Ф. Ламперті і його методикою роботи з співочим голосом. Автор аналізує особливості методики Ф. Ламперті і підкреслює універсальність даної методичної розробки. Значним є те, що методи розташовані поступово і зрозуміло, вони можуть бути використані при навчанні вокалу сучасних співаків як естрадного, так і класичного профілю, і займають гідне місце в сучасній вокальній методиці.

Ключові слова: голос, спів, розвиток, формування, методика, вокальна техніка, метод, методика.

Азарова Л. Г. Методические принципы формирования певческого голоса известного преподавателя Ф. Ламперти

Статья знакомит с творчеством известного итальянского преподавателя Ф. Ламперти и его методикой работы с певческим голосом. Автор анализирует особенности методики Ф. Ламперти и подчеркивает универсальность данной методической разработки. Существенным является то, что методы расположены постепенно и понятно, они могут быть использованы при обучении вокалу современных певцов как эстрадного, так и классического профиля, и занимают достойное место в современной вокальной методике.

Ключевые слова: голос, пение, развитие, формирование, методика, вокальная техника, метод, методика.

Azarova L. G. Methodical principles of the shaping певческого voice of the known teacher F. Lamperti

The article introduces the work of renowned Italian professor F. Lamperti and its methods of work with the singing voice. The author analyzes the characteristics and methods of F. Lamperti pocherkivaet versatility of this methodological development. Methods are slowly and clearly, they can be used for teaching vocal contemporary pop singers as well as the classic profile, and occupy a worthy place in the contemporary vocal technique.

Key words: voice, singing, developing, building, technique, vocal technique, method, technique.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 373.37.02:7

Л. С. Аристова

ІНОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВаних КУРСІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МИСТЕЦТВО»

Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили освітні стратегії. Демократизація, гуманізація, відкритість освіти актуалізували проблеми змін у функціях системи освіти, зокрема у формуванні ціннісних орієнтирів особистості.

У сучасних соціокультурних умовах серйозне занепокоєння викликає підвищена агресивність молоді, утвердження споживацької психології, зміна пріоритетів у системі цінностей загалом. Спостерігається нерозвиненість емоційно-почуттєвої сфери, низький рівень естетичної свідомості школярів, відсутність справжньої духовності з одночасним превалюванням однобічного та прощеного ставлення до мистецтва як до розваги, що призводить до скептицизму, зниження моральних критеріїв особистості.

Саме тому одним з актуальних питань на сучасному етапі викладання музичного мистецтва та художньої культури в школі є удосконалення навчального процесу, пошук і впровадження нових форм, методів і технологій навчання, стимулюючих творчу активність учнів, формування музичної культури учнів як невід'ємної частини їх духовної культури.

Актуальність поставленої проблеми зумовлюється й тим, що особистісна система цінностей учнівської молоді, яка включає естетичне ставлення до світу та мистецтва, впливає на розвиток культури суспільства.

Вивченню проблеми навчання і виховання школярів засобами музичного мистецтва присвячені праці у ракурсі: теорія і психологія (Л.Коваль, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Школяр, Л.Школяр та ін.), методика навчання і виховання (О.Дем'янчук, Д.Кабалевський, М.Красильнікова, О.Крицька, А.Копилова, Л.Масол, О.Лобова, О.Ростовський, Л.Хлебнікова та ін.); художньої культури (Л.Кондрацька, Л.Масол, Н.Миропольська, Л.Предтеченська, Ю.Солодовніков, І.Хімік, Г.Шевченко, О.Щолокова та ін.). У центрі уваги вчених (Є. Антонович, Б. Брилін, Ж. Вартанова, Н. Гузій, О. Дем'янчук, С. Жупанин, Л. Масол, Н. Миропольська, С. Науменко, О. Ростовський, А. Щербо) постають питання розвитку окремих параметрів естетичного молоді, їх естетичних почуттів, інтересів, потреб, сприйняття, творчої активності, художніх здібностей. Аналіз названих праць дозволяє зробити висновки щодо актуальності для сучасної педагогіки зазначеної проблеми та про відсутність спеціальних досліджень з її розв'язання в процесі вивчення мистецтва та художньої культури у загальноосвітніх навчальних закладах.

Метою даної статті є розгляд специфіки викладання уроків музичного мистецтва та художньої культури з використанням сучасних інноваційних технологій.

Сучасна методика викладання мистецьких дисциплін носить розвиваючий характер навчальної діяльності, що забезпечує таке спілкування, при якому провідну роль грає саме мистецтво, а учитель стимулює спільний пошук нестандартних рішень, розкриваючи сенс існування мистецтва в житті кожної людини і суспільства в цілому.

При викладанні художньо-естетичних дисциплін в школі, перед учителем постає ряд питань. Яким чином побудувати художньо-мистецький процес на уроці, щоб уникнути традиційних форм навчання, розвитку тільки репродуктивного мислення у учнів? Як спрямувати процес на розвиток творчого потенціалу, виховання потреби в самоосвіті? На нашу думку, це можливо за допомогою інноваційних педагогічних технологій, які відповідають принципам художньої педагогіки розвиваючого навчання.

З поміж найголовніших принципів художньої педагогіки можна виділити такі: **принцип цілісності**, що орієнтує на забезпечення цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня; **принцип культуровідповідності** передбачає таке змістовне наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність; **принцип естетичної спрямованості** свідчить про спонукання учнів у процесі мистецького навчання до досягнення естетичної цінності художніх творів, до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в житті людини; **принцип індивідуалізації**, що означає піклування про виявлення й збереження здатності до

своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання мистецтва, його оцінювання, розвиток спроможності до вибору й застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості, засобів мистецької творчості; *принцип рефлексивності* спрямовано на спонукання учня в процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих орієнтирів, світоглядних настанов зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя з морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» з художніми оцінками автора твору.

Так як, нові підходи до організації спілкування з творами мистецтва на уроці мають бути орієнтовані на розвиток рефлексивності і емоційного «вживання» в сенс естетико-педагогічного спілкування з метою усвідомлення його цінності, потрібні такі технології, що забезпечать не викладання знань, а осмислення їх цінності в процесі обміну судженнями, позиціями з метою відкриття багатомірності естетичного бачення світу.

Зауважимо, що педагогічна технологія тісно пов'язана з навчальним процесом – діяльністю вчителя та учнів, структурою, засобами, методами і формами такої діяльності. У нашому розумінні педагогічна технологія є змістовним узагальненням, що вбирає суть усіх означень різних авторів. Говорячи про педагогічні технології, ми в більшій мірі маємо на увазі *засоби досягнення освітньо-виховних цілей у спільній діяльності вчителя і учнів: методи та організаційні форми навчання.*

Основою педагогічних технологій є *інтерактивне (взаємодіюче) навчання* – переклад англійського терміну *interactive learning*, що означає навчання (стихийно або спеціально організоване), яке ґрунтується на взаємодії, та навчання, яке побудовано на взаємодії «inter» – «взаємний», «akt» – «діяти». Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі бесіди, діалогу з будь-чим (наприклад, комп'ютером) чи з будь-ким (людиною). Таким чином, інтерактивне (взаємодіюче) навчання – це, перш за все, діалогічне навчання, в процесі якого здійснюється взаємодія вчителя та учнів.

Вважаємо, що провідною технологією на уроках музичного мистецтва та художньої культури має стати *технологія діалогу*. Основою педагогічної технології діалогічної взаємодії є спілкування як *цінність*, як *творчість*, як *спільний пошук істини* вчителем і учнем на уроці [2, с.25-32].

Процес освоєння твору мистецтва передбачає діалог спілкування з твором мистецтва, міркування над ним, висловлювання своїх вражень, думок, оцінки, ставлення, усвідомлення його образного змісту тощо. У результаті відбувається розвиток усіх сфер духовного світу учнів, у тому числі й емоційно-вольової, діяльно-практичної; формуються морально-естетичні якості.

«Мистецькі твори пропонують художні образи, що безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб «захопити» її, примусити співчувати та співпереживати» [6, с.38].

Сучасний урок музичного мистецтва та художньої культури орієнтований на міжособистісну комунікацію, результатом якої є глибоке осягнення музичного образу. Діалог - це особлива емоційна мова особистісного проникнення в мистецтво, стиль співтворчості педагога та учнів, художній сплав емоцій і почуттів, знань і сенсів, що народжуються тут і зараз.

Діалог – це вміння швидко і тонко реагувати на зміну художньо-педагогічної ситуації, опинитися в новому образі, вміння разом «проживати» естетичні ідеї, узагальнені етичні смисли, які закодовані у творі композитором, художником, скульптором.

На думку Л. Масол, педагогічний діалог – це «своєрідна поліфонія взаємодії, де специфічні дії вчителя, який моделює навчально-виховний процес на основі партнерських стосунків, створюють умови для самовираження кожного учня» [5, с. 92]. О. Бочкарева визначає педагогічний діалог як „простір взаємодії людей, наявність якого дозволяє визнавати одних і бути визнаними іншими” [1, с.52]. Зазначимо, що повнота спілкування залежить від рівня підготовленості старшокласників до ведення діалогу, обсягу його художнього та життєвого досвіду, індивідуальних особливостей; емоційно-сислової забарвленості навчального процесу, самостійності суджень учнів.

Можливості використання діалогу як педагогічній технології на уроках музичного мистецтва розкриває С. І. Дорошенко [3; с.303-304]. Автор показує, що можливість підтримки на даних уроках діалогових відносин може стимулюватися наступними ситуаціями:

Звучання на уроці одного і того ж твору в різних виконавських інтерпретаціях. Ця ситуація не дозволяє виносити однозначних думок, а відкриває простір для розуміння художнього образу.

Порівняння двох або трьох різних вокальних творів на один і той же віршований текст.

Слухання твору, виконаного відповідно до композиторського задуму, і його естрадно-джазової обробки (обов'язкова умова для цього завдання – висока якість обробки).

Виявлення неоднозначної залежності між засобом музичної виразності і характером музики, музичним образом.

Зіставлення літературного і музичного образу.

Життя «вічного сюжету» і його взаємодія з тим часом, до якого звернувся митець.

Зіставлення музично-драматургічних меж розвитку окремого образу і всього твору.

Вибір пісні для виконання з двох або трьох, запропонованих вчителем, за умови, що всі вони відповідають музично-драматургічному задуму уроку.

Методичні прийоми, які може використовувати вчитель музичного мистецтва та художньої культури, дуже різноманітні: це і «запрошення» до розмови митців різних епох як носіїв певних жанрово-стильових напрямів, тобто, в якійсь мірі наших сучасників, відношення до «голосу» школяра як до дуже цінного, а значить, такого, який має право на «співпрацю» з класиком, оскільки це може бути використання діалогу між мистецтвами у вигляді взаємопроникнення тем, ідей тощо.

Діалогізм в процесі мистецького навчання знаходить своє втілення в таких формах, як: діалог між учнем і педагогом на уроці; діалог між учнем і твором, а, отже, і митцем - автором твору - в процесі самостійних занять; діалог між учнями, які виступають в ролі виконавців та учнями-слухачами; макродіалог між культурами, коли учень сприймає твори різних авторів, отже, у програмі сполучаються різні культурні епохи.

Від того, як учитель організовує увесь навчальний процес, які він обирає форми, методи і засоби для організації навчальної діяльності школяра, залежатиме кінцевий результат навчання.

Можна виділити такі моделі діалогової технології навчання на уроках музичного мистецтва та художньої культури: *урок - дослідження, урок – запитання вчителю, урок-дискусія, урок-ток-шоу тощо.*

Модель діалогової технології уроку-дослідження полягає у дослідженні учнів однієї з проблем або гіпотез, запропонованою вчителем. На уроці художньої культури при вивченні теми «Франція. Імпресіонізм» можна розподілити учнів на групи-студії за напрямками дослідження (*культурологічна студія, яка досліджує питання «Чи міг з'явитися імпресіонізм у XVIII ст.? Чому імпресіонізм виник саме в кінці XIX сторіччя?»*); *аналітико-інформаційна студія, яка працює над дослідженням історії виникнення терміну «імпресіонізм», над тезаріусом до уроку; студія мистецтвознавців - дослідників живопису; студія скульптурознавців; студія музикознавців; студія мистецтвознавців, дослідників поширення імпресіонізму в інших країнах тощо.* Кожна студія досліджуючи своє власне питання повинна дати відповідь на одне загальне питання: *„Мистецтво відображає культуру чи змінює її?»* .

У процесі такого діалогу старшокласникам не дають готові мистецтвознавчі знання, які вони повинні пасивно опанувати. Навпаки, у них з'являється можливість самим зробити маленьке мистецтвознавче відкриття, в першу чергу особисто для себе. Саме в такому відкритті, на нашу думку, особистісному сприйнятті і відкривається цінність мистецтва. Внаслідок діалогу в старшокласників з'являються нові думки, роздуми, асоціації.

Модель діалогової технології уроку-дискусії з використанням фасиліт-технології (за Л. Масол) є однією з форм педагогічного спілкування, яка полягає в колективному обговоренні певної проблеми, що має на меті колегіально наблизитися до результату (знаходити рішення, відкривати нові ідеї, утворювати консенсус) за допомогою певних стратегій,

спрямовуючих запитань і спеціальних прийомів ведучого – фасилітатора [5, с. 93].

У процесі нашого дослідження ця форма педагогічного спілкування проводилася за темою «Творчість Т. Шевченка» на прикладі картини «Циганка-ворожка». Нами були запропоновані такі запитання: «Що відбувається на цій картині?» – відповіді учнів: *«зустріч двох жінок; розмова між незнайомими жінками; жінка просить милостиню»*; «Що ще відбувається на цій картині?» – *«собака насторожено зустрічає жінку; дитина дивиться на собаку; дівчина розгубилася»*; «Що ви можете сказати про дівчину?» – *«ця дівчина українка, тому що вона вбрана в український костюм, так як на голові у неї вінок, то вона не заміжня (заміжні носили хустки)»*, «Що ви можете сказати про жінку?» – *«вона не схожа на українку (незвичний одяг, хустка у смужках), вона заміжня (на голові хустка), має дитину. Обличчя дитини і жінки дуже темне, це говорить про те, що вона можливо або молдованка, або циганка. Вона бідна, тому що іде з палкою і несе дитину, яка так тильно вдивляється, бо, можливо, хоче їсти. Може вона протягує руку дівчини і просить хліба?»*, «Як ви вважаєте, чому руки жінок простягнуті одна до одної? – спочатку учні дали відповідь: *«можливо хочуть привітатися»*, через декілька секунд, скасовуючи власну відповідь, відповіли: *«вони ворожать»*. Так учні самостійно прийшли до певних висновків і з'ясували, що ця картина називається «Циганка-ворожка». Ми звернули увагу, що зазначена технологія спонукає учнів до співставлення, тренування асоціативних здібностей, міркування та використання своїх знань у нових ситуаціях. Композиція, деталі, матеріал, символіка, яка породжує багаточисленні культурні асоціації, на нашу думку, з цього складається цілісний образ в сприйнятті учнів.

Модель діалогової технології уроку–ток-шоу полягає в обговоренні декількох учнів певної мистецтвознавчої або культурологічної проблеми в присутності аудиторії. Така форма проведення дискусії поєднує в собі переваги лекції та дискусії в групі. Спочатку обговорюється намічена проблема всіма учасниками групи у присутності аудиторії, а потім кожен з них висловлює свою позицію всьому класові. Глядачі вступають в обговорення пізніше: вони або висловлюють свою думку, або задають запитання учасникам бесіди. Така дискусія в стилі телевізійного ток-шоу дає можливість чітко висловлювати різні точки зору з запропонованої теми, висловити своє ставлення до мистецтва.

Готуючись до проведення диспуту, звертається увагу на визначення і формулювання теми, на актуальність, проблемність, чіткість формулювання, ознайомлення з правилами культури дискусії. Наприклад, диспути за темами: «Про смаки не сперечаються?», «Поп-культура – «за» і «проти»», «Чи потрібна сучасній людині культура?», «Куди ми йдемо? (сучасне мистецтво – «за» і «проти»)». Така робота

дозволяє учням не просто засвоїти певну суму знань, а розвинути навички творчого опрацювання інформації, навчитися думати критично, розвинути свої естетичні судження, здатність аргументувати, доводити власну думку, володіти прийомами рефлексивного мислення.

Прийоми діалогових технологій можна використовувати на уроках музичного мистецтва в початковій школі. Наприклад, після попереднього слухання п'єси з «Дитячого альбому» П. І. Чайковського: «Марш дерев'яних солдатиків», «Вальс із балету «Спляча красуня», Л. Бетховен. «Бабак», учням можна запропонувати дати відповідь на питання: «Які музичні інструменти допомогли б тобі передати пульс танцю, пісні, маршу?», діти в ході діалогу можуть обґрунтувати свій вибір інструментів. Сприймаючи симфонічну казку «Петя і вовк» діалогова ситуація може бути розвинута при обговоренні питання: «Яким персонажам казки належать прослухані музичні теми? »

Завдання вчителя під час діалогу - підтримати особисті висловлювання і судження учнів, оскільки це шлях до розвитку душевних і людських якостей дітей, пробудженню їх здібності в розумінні почуттів і думок інших людей, що дуже важливо у вихованні підростаючого покоління. Звичайно, важко та, загалом, і неможливо передбачити, чи запланувати, результати творчого діалогу. Тому вчитель повинен бути готовий до народження нових смислів, «вироблених» на уроці в ході діалогу.

Висновки. Знайомлячись з явищами культури, з особливостями світогляду інших людей, пізнаючи факти й закономірності навколишнього середовища, учні переживають це як пробудження нових розумових і душевних сил, у них виникає прагнення до самопізнання й саморозвитку. Використання на уроках музичного мистецтва та художньої культури діалогових технологій розвиває у школярів ініціативу, вчить працювати спільно, створює рівні стосунки між учнями та психологічну атмосферу творчості, допомагає глибше сприймати твори мистецтва, естетично переживати їх та співпереживати, дає можливість брати активну участь у художньо-естетичній діяльності, розвиває здатність до власної інтерпретації творів мистецтва.

Список використаної літератури

1. Бочкарева О. В. Этико-эстетическая направленность художественного диалога в образовании / О.В.Бочкарева // Искусство и образование. – 2006. – № 6 (44). – С. 49 – 70. **2. Горшкова В.** Межсубъектные технологи диалога в процессе обучения /В. Горшкова // Дидактика. – 2002. – № 1. – С. 25 – 32. **3. Дорошенко С. И.** Диалоговые ситуации на уроке музыки: общепедагогические основы и предметная специфика / С. И. Дорошенко // Обучение как процесс образования личности: историко-педагогические детерминанты, теоретические поиски и технологические решения : Материалы Шестых межрегиональных педагогических чтений, посвященных памяти

И.Я.Лернера. – Владимир, 2010. – Ч. 1. – С. 295 – 304. **4. Корнюшенко Д.** Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования : учеб.-метод. курс / Д. Корнюшенко. – М. : Компания Спутник+, 2009. – 297 с. : табл. **5. Масол Л. М.** Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів /Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с. **6. Мистецтво** у розвитку особистості : монографія / за ред., передм. та післям. Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

Аристова Л. С. Іноваційні технології викладання інтегрованих курсів освітньої галузі «Мистецтво»

У статті розглядається специфіка викладання уроків музичного мистецтва та художньої культури, пропонуються інноваційні технології, які можна використовувати у навчальному процесі в школі. Автор статті визначає основні принципи художньої педагогіки, а також розглядає педагогічні технології, які айболее ефективно справляються з завданнями художньої педагогіки.

Ключові слова: художня педагогіка, інтерактивне навчання, технології діалогу.

Аристова Л. С. Инновационные технологии преподавания интегрированных курсов образовательной области «Искусство»

В статье рассматривается специфика преподавания уроков музыкального искусства и художественной культуры, предлагаются инновационные технологии, которые могут быть использованы в учебном процессе в школе. Автор статьи определяет основные принципы художественной педагогика, а также рассматривает педагогические технологии, которые айболее эффективно справляются с задачами художественной педагогика.

Ключевые слова: художественная педагогика, интерактивное обучение, технологии диалога.

Aristova L. S. Innovative technology teaching courses inetehrovanyh educational sphere «Art»

The article deals the specific of teaching the lessons of music art and artistic culture, the author offers some innovative technologies which can be used in the modern educational system. The author defines the basic principles of art pedagogy and educational technology also considers that he most effectively cope with the problems of artistic pedagogy.

Key words: artists pedagogika, interaktivne navchannya, tehnologii dialogu.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 371.134: 78

Н. С. Бавіна

ПРОБЛЕМИ ТЕХНІЧНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ ДИРИГУВАННЯ

Хорове диригування – один з найбільш складних видів музичного виконавства. Джерела диригентського мистецтва можна простежити з глибокої давнини. Ще в стародавньому Єгипті та Греції колективом виконавців керували за допомогою хейрономії – системи жестів та рухів, якими визначалися не тільки темп, динаміка, характер мелодії, але й напрямок її розвитку. Останнє було можливе завдяки існуванню гласового співу – певного переліку наспівів. Досить цікавим був етап «шумного диригування», коли керівник під час виконання стукав ногою або батуттом, плескав у долоні. Згодою цю роль виконував перший скрипаль. І лише на початку ХІХ ст. диригування почало набувати сучасних форм.

Диригентський жест складений і багатозначний, елементи, його складові, практично важко відокремити один від одного. В той же час теоретичний аналіз диригентської мови жестів дозволяє виділити в його структурі три складові елементи: виразний, образотворчий і умовний. Детальніше про диригентську мову жестів можна упізнати у відомих працях диригентів-педагогів: С. А. Казачкова, М. Канерштейна, Н. А. Малько, І. А. Мусіна, Г. Л. Ержемського, Л. М. Гинзбурга, К. А. Ольхова, А. Іванова-Радкевича та ін. Робота над технікою диригування — це процес, що розвиває усі внутрішні музичні ресурси і руховий апарат учнів як нерозривне ціле. Цілком справедливе попередження методистів : «Відрив рухового процесу від музичного змісту, виключення якого-небудь одного чинника із загального процесу, так само як і відривши один від одного окремих елементів руху, позбавляють його того сенсу, тієї мети, якою рух покликаний служити в техніці диригування» [1, с. 68].

Виразний елемент диригентського жесту виникає з самої музики, але в той же час пов'язаний із загальнолюдською мовою жестів і збагачується ім. Принципово вірно висловлювання німецького диригента і педагога А.Чадрай : «Поза сумнівом, є загальнозрозумілий вид мімічного вираження почуттів» [2, с. 60]. Слід звернути увагу і на положення, встановлене на великій кількості фактичного матеріалу ще Ч. Дарвином : «Однакові душевні стани виражаються у всьому світі з чудовою одноманітністю, цей факт сам по собі цікавий як доказ тісної схожості в тілесній будові і душевному складі людських рас... Виразні рухи виявляють думки і наміри інших вірніше, ніж слова» [3, с. 702]. До речі, несвідомі рухи людини часто найбільш правдиві, як помічав у своїх роботах З. Фрейд.

Чому ж повинен присвятити свої зусилля педагог? Усе те, що в жестах відноситься до передачі елементів музики, безумовно, сфера впливу учителя. Що ж до сфери «загальнолюдських» жестів, то, щоб уникнути «натаскування», бездумного наслідування, беззмістовного копіювання і інших подібних помилкових дій, втручання педагога, а тим більше «показу» в цій сфері, повинні зводитися до мінімуму. Розуміння генезису виразності жесту сприятиме правильності усвідомлення завдань, що стоять перед тим, що навчається, що забезпечить йому природність відбору основних елементів виразності диригентської техніки. Усе це узгоджується із затвердженнями сучасних психологів: «Тільки в генезисі розкривається повна будова психічних функцій: коли вони остаточно складуться, будова їх стає невиразною, більше того «йде углиб» і прикривається » явищем« зовсім іншого виду природи і будови» [4, с. 26].

Продовживши паралельні порівняння з роботою актора, згадаємо, що в цьому ж сенсі висловився К. С. Станіславський, радячи «вивчати природу почуттів і пристрастей людських і правильна фізична дія, що відповідає їм» [5, с. 26]. І тільки так, в такій послідовності — спочатку «вивчати природу», а потім «правильні фізичні дії».

Підводячи підсумок сказаному, слід зупинитися на необхідності дбайливого відношення до індивідуальності учня, що розуміється багатоаспектно. Формування душевного складу, накопичення життєвого досвіду, розвиток емоційної сфери у підлітка — складний і тривалий процес. Саме ці доданки привносять індивідуальну виразність до жесту учня. Втручання викладача в цей процес має бути коректним, щоб учень розвивався не «за образом і подобою» свого наставника, а самобутньо, природно, ініціативно, з граничною активністю самосвідомості. Надмірно старанна репродукція виразності «показів» учителя в цій сфері – помилка учня. Нав'язування учневі своєї манери диригування – помилка учителя.

Образотворчий елемент диригентського жесту несе інформацію про рухи оркестрантів, пов'язаних із звуковеденням, артикуляцією, своєрідністю тембру, виконанням динаміки, фразування і тому подібне. Він, звичайно, пронизаний виразними елементами і служить як би технічним засобом втілення музичного образу.

Тут простежується виразний зв'язок між рівнем володіння музичним інструментом і успіхами в диригуванні. Учень повинен використати досвід виконавця, що мається у нього, скористатися механізмом перенесення навичок. Наукою доведено, що переносяться і перебудовуються в змінених умовах легше ті навички, які спираються на активні розумові процеси, а не сенсорні, операційно технічні, рухомоторні за своєю природою. Завдання педагога – допомогти учневі усвідомити те загальне, що характеризує ігрові рухи на будь-якому інструменті, ті психічні зв'язки, які природно встановлюються між відчуттями енергії, сили руху і результатом – барвистістю звучання,

інтонаційного багатства. Так або інакше, але усі відтінки звукової палітри на будь-якому інструменті породжуються фізичними рухами рук, пальців, кисті, тулуба, внутрішніми, душевними імпульсами, що одухотворяються. Важливий і досвід руху під музику, засвоєний на танцях, в процесі маршировки і тому подібне. Учневі необхідно, засвоївши спорідненість між рухами інструменталіста, що викликають звучання, і жестами диригента, що означають ці рухи, уловити різницю між рухами, що пластично матеріалізують звуки(хореографія, балет, і тому подібне), і жестами, що його, що пластично зображують, означають і, найголовніше, до них спонукаючими.

Отже, диригентський жест – це не наслідування і тим більше не копії рухів інструменталістів, співаків, а саме їх позначення, що лежить у сфері загальнодоступності, загальнозрозумілості і загальнозначущої. Мета диригентського жесту – підказати виконавцям характер і художню міру виразності виконуваного ними ігрового руху. Учень повинен, осмисливши принципову спорідненість рухів музикантів-інструменталістів у відтворенні аналогічних звукових відтінків, своєрідність прийомів звуковедення при виконанні того або іншого штриха, знайти(вже за допомогою педагога) специфічно диригентський жест. При цьому слід зауважити, що зловживання «образотворчим елементом» веде до химерності і дилетантизму. Саме цими дефектами диригентської техніки страждають більшість диригентів-композиторів і інших зрілих музикантів, що не мають достатньої школи диригування. На професійній сцені досить багато таких «дилетантів».

В зв'язку з цим цікаво порівняти залежність манери диригування від того, який інструмент був основним в творчій біографії музиканта. Особливо це помітно у тих, хто став диригентом будучи вже зрілим музикантом. Приміром, в жестах М. Плетнева багато від рухів піаніста, в манері диригування В.Співакова відразу вгадується- скрипаль, усі диригенти - духовики схожі за манерою.

Особливо у початківців, не можна не помітити своєрідності процесу засвоєння первинних навичок диригування залежно від їх спеціального інструменту. Як правило, струнними (скрипалі, балалаєчники, домристи, гітаристи) легше освоюють ігровий елемент жесту, чим баяністи та духовики, у яких основний руховий момент відтворення звуку зосереджений в пальцях. Використання рухового досвіду прискорює процес формування нових навичок, якщо цей процес йде в руслі перенесення навички, але тільки у тому випадку, якщо буде задіяна при цьому сфера активних розумових процесів. Завдання учителя — коригувати цей процес, щоб утримати учня від зайвої деталізації показу ігрових рухів, помилкового перебільшення і конкретної «достовірності».

Умовний елемент в техніці диригування складається з рухів специфічних, вироблених в процесі професіоналізації мистецтва диригування. Це метричні схеми, принципи розділення роботи правої і

лівої руки, різні форми показів вступів і зняття оркестрових голосів, пауз, специфічних способів передання динаміки, агогіки та ін. Саме цим елементам і навичкам, з ними пов'язаним, приділяється основна і пильна увага повчального диригування, оскільки вони знаходяться поза сферою рухового досвіду учня. Той досвід того, що тактування, який він отримує на уроках сольфеджіо або в результаті спостережень за диригентами на концертах, як правило, не дає позитивних результатів і примушує застосовувати прийоми перебудови свідомості і перенавчання, що завжди є працею невдячною, нераціональною і, отже, помилковим. Що навчається необхідно залучити до тієї частини умовних диригентських жестів, які стали загальнозначущими, тобто прийнятими в повсюдній практиці як найбільш раціональні. Слід до певної міри обережати молодих музикантів від «винаходу» нових метричних схеми (частіше за невміло скопійованих з дій диригентів-професіоналів), оскільки, по суті, це є спробою нав'язати їм функції виразних і образотворчих елементів.

В процесі художнього диригування усі три елементи (виразний, образотворчий і умовний) тісно взаємодіють, доповнюють один одного в пропорціях, необхідних для управління звучанням колективу і що визначають самотність молодого музиканта. Роль дії учителя в корекції і виправленні дій учня в процесі оволодіння мануальною технікою в цих елементах не рівнозначна. Необхідно домагатися точності і правильності у виконанні «умовного» елемента диригентського жесту. Це, за виразом Г. Н. Рождественського, – своєрідна «диригентська аплікатура», що дозволяє здійснити міцний і раціональний технічний зв'язок з оркестром. Важливо цілком використати виконавський досвід музиканта при відробітку «образотворчого» елемента, не перешкоджаючи надбанню своєрідної манери, якщо це не заважає професіоналізму. Перший же елемент (виразний) знаходиться, швидше, в області виховання, а не навчання. Тут ненав'язливість, тактовність дії учителя важко переоцінити. Це відноситься і до поєднання усіх трьох елементів. Воно має бути виключно самотнім, таким, що відповідає своєрідності особи учня. Необхідно, щоб що кожен, що навчається диригуванню поступово формував свій індивідуальний «словник жестів», в якому може простежуватися гегемонія того або іншого елемента, бо вони служать, за виразом Ш.Мюнша, «для передачі того, що відбувається в його душі» [6, с. 71].

Таким чином, робота над диригентською технікою це:

- процес вивчення об'єктивного музичного матеріалу (інтонаційно-мелодійних, ритмічних, динамічних, тембрових і артикуляційних характеристик, особливостей фактури, гармонії, формотворних структур і так далі);
- пізнання об'єктивних закономірностей диригентської мови жестів і інших дій (міміки, пантоміми);

- суб'єктивний відбір виразних засобів відповідно до конкретних виконавських завдань і індивідуальних особливостей молодого диригента.

Ефективність в розвитку творчої індивідуальності забезпечується на основі такого відношення учителя до пошукових дій того, що навчається. Саме до цього закликає передовий музично-педагогічний досвід: «Не в вільному вирощуванні учня(виявляй, розвивай, але не утискуй) і в самовладді педагога, а в планомірному вихованні, що веде до власної творчості...вирішення протиріччя між неповторністю і необхідністю міняти, перевиховувати і переробляти» [7, с. 23]. Проте жодна методика не дає стовідсоткового результату.

Список використаної літератури

- 1. Иванов-Радкевич А.** Виховання диригента / Иванов-Радкевич А. – М. : Музыка. 1973. – 78 с. **2. Цит. по Гинзбург Л. М.** Дирижерское исполнительство. Практика, история, эстетика / Гинзбург Л. М. – М. : Музыка 1975. – 648 с. **3. Дарвін Ч.** Вираження емоцій у людини і тварин // Дарвін Ч. Сочинения. – М., Л., 1953. **4. Гальперин П. Я.** Проблема деятельности в советской психологии / Гальперин П. Я. Проблема деятельности в советской психологии. – М., 1977. – С. 19 – 40. **5. Станиславський К. С.** Моя жизнь в искусстве / К. С. Станиславский. Моя жизнь в искусстве. – М., 2003. – 734 с. **6. Мюнш Ш. Я.** Дирижер / Ш. Я. Мюнш. – М., 1982. – 67 с. **7. Баренбойм Л. А.** Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – М. : Музыка, 1974. – 336 с.

Бавіна Н. С. Проблеми технічного вдосконалення студентів, які навчаються диригуванню

В статті розглянуті такі питання: джерела диригентського мистецтва, удосконалення фахової підготовки студента, робота над диригентською технікою в класі з диригування. На молодших курсах навчання студенти, як правило, ще не вміють самостійно знаходити ґрунтовні відповіді на існуючі питання хорового диригування. Удосконалення диригентської техніки неможливе без всебічного розвитку як музичних здібностей, так і естетичного смаку майбутнього вчителя. В той же час, не варто говорити про якусь виконавську культуру на естетичну виховність спеціаліста, якщо його рухи незграбні і не тільки не відповідають характеру та змісту музики, але й тільки дратують виконавців та слухачів. Студенту вузу, який вивчає хорове диригування, не можна обмежуватись репродуктивним методом навчання. Необхідно завжди пам'ятати, що розвиток диригентської техніки не самоціль, а засіб розкриття змісту музичних творів.

Ключові слова: диригування, схеми, форми показів, диригентський жест, образотворчий, умовний, виразний.

Бавина Н. С. Проблемы технического усовершенствования обучающегося дирижированию

Данная статья посвящается проблеме формирования дирижера как исполнителя, организатора и руководителя на первоначальном этапе его обучения. Рассмотрены три элемента дирижерского жесты, которые тесно взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга необходимых для управления звучания коллектива. На младших курсах обучения студенты, как правило, еще не умеют самостоятельно находить обстоятельные ответы на существующие вопросы хорového дирижирования. Совершенствование дирижерской техники невозможно без всестороннего развития как музыкальных способностей, так и эстетического вкуса будущего вчителя. В то же время, не стоит говорить о какой-то исполнительской культуре и эстетическую воспитанность специалиста, если его движения неуклюжие и не только не соответствуют характеру и содержанию музыки, но и раздражают исполнителей и слушателей. Студенту вуза, который изучает хорového дирижирование, нельзя ограничиваться репродуктивным методом обучения. Необходимо всегда помнить, что развитие дирижерской техники не самоцель, а средство раскрытия содержания музыкальных произведений.

Ключевые слова: дирижирование, схемы, формы показа, дирижерский жест, изобразительный, условный, выразительный.

Bavina N. S. The problems of the technical improvement of the conducting trainees

At this article the following questings are observed: the sources of the bandlead art, the improvement of the professional preparation of the students and the work over the bandlead technics at the bandleading class. On the junior courses of studies students, as a rule, are not yet able independently to find sound answers for existing question of the choral conducting. The improvement of conductor's technique is impossible without all-round development of both musical capabilities and aesthetic taste of future teacher. At the same time, it does not cost to talk about some carrying out culture on aesthetic виховність of specialist, if his motions are awkward and not only does not answer character and maintenance of music, but also only irritate performers and listeners. It can not the student of institution of higher learning, that studies the choral conducting, be limited to the reproductive method of studies. It is necessary always to remember, that development of conductor's technique not end in itself, but means of opening of maintenance of musical

Key words: conducting, charts, forms of show, conductor's gesture, graphic, conditional, expressive.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 784 (450)

Бао Шаожун

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Успех будущей творческой работы студента-вокалиста, будущего педагога зависит в значительной мере от того фундамента, который будет заложен в учебном заведении. Не вызывает сомнения тот факт, что будущий педагог-вокалист должен хорошо знать историю развития вокального искусства.

Вопросы развития вокального искусства рассматривались в работах известных музыковедов, искусствоведов, педагога Асафьева, Л. Астровой, Ю. Келдыша, О. Левашовой, А. Кандинского, Т. Ливановой, М. Друскина, Е. Орловой, К. Ковалёва, Б. Доброхотова, Н. Листовой, В. Багадунова, И. Назаренко, В. Ильина, И. Левидова, Д. Локшина, М. Львова, К. Никольской-Береговской, А. Никольского, Н. Романовского, А. Серова, С. Смоленского, Н. Успенского, Ф. Шаляпина и многих других.

Авторы подчёркивают, что современная наука о голосе ещё не даёт достаточного материала для построения подлинно научной методики пения и для понимания вокальной теории необходим глубокий анализ исторических аспектов развития теории голосообразования.

Цель статьи – исследование истории развития вокального искусства.

Основы вокального обучения создавались с незапамятных времён. Пение как вид вокального искусства существовало уже до нашей эры в Египте, Малой Азии, в восточных странах и в Древней Греции. Считается, что родоначальницей оперного пения, как вокального жанра, является Италия. Из литературных источников до нас дошли имена прославившихся греческих певцов Терпандра (676 г. до н.э.), Стехизора, Ксенокрита, Клеомена, Теона и др. Начиная с XVI века европейская музыкальная литература обогатилась рядом интересных сочинений, в которых, наряду с общими теоретическими рассуждениями о музыке, приводятся высказывания о технике художественного пения, делаются попытки научного объяснения процесса звукообразования и появляются изложения первых методов обучения художественному пению как искусству. Наиболее значительными работами в XVI-XVII веках, дошедшие до наших дней, были работы Джозеффо Царлино (XVI век), Людовико Цаккони (XVI век), Джулио Каччини (XVII век), Оттавио Дуранте (XVII век), Михаила Преториуса (XVII век). Известен метод обучения пению Парижской консерватории (XVI-XVII в.в.), методика выдающегося французского певца Гароде, чешского педагога и певца Манштейна, итальянского певца и педагога Франческо Ламперти, Энрико Карузо и многих других [4].

С эпохой Возрождения связан рост светской музыкальной культуры, значительное усиление влияния народной музыки, возникновение музыкальных академий, профессиональных музыкально-учебных заведений - консерваторий. К XV веку относится расцвет новых песенных жанров, отразивших жизнеутверждающее мировоззрение эпохи Возрождения – фротолла, страмботто, виланелла. Светские вокальные жанры утверждали иной тип многоголосия, близкие к народному творчеству, эти песни были широко популярны.

Именно в Италии откристаллизовалось в своих основных качествах искусство оперного певца как жанр. В Италии произошел первоначальный отбор и типизация всех вокальных понятий. Из Италии вышли и удержались до сих пор во всем мире термины вокального искусства, определились и наметились основные элементы технологии оперного пения, такие понятия, как тесситура, дыхание, диапазон голоса, сольфеджирование и вокализирование, пассажи, трели, динамика звучания, регистры, интонации и т.д.

История итальянской оперы начинается с конца XVI века, с периода так называемого позднего Возрождения.

Из истории развития музыкального искусства мы знаем, что в 1594 году поэт Оттавио Ринуччини в творческом содружестве с композитором-певцом Якопо Пери написал музыкально-драматическое произведение под названием «Дафна», а в 1610 году с композитором-певцом Джулио Каччини сочинил также на мифологический сюжет музыкальную драму «Эвридика».

В опере с наибольшей полнотой были подведены художественные итоги музыкального Возрождения. С момента своего возникновения (в конце XVI века) оперный театр Италии становится одним из основных очагов национальной культуры. Следует подчеркнуть, что появление оперы было подготовлено всем развитием итальянской музыкальной культуры.

В XVIII веке Италия привлекала к себе композиторов, музыкантов, певцов и из других стран. Многие из них завершали в Италии своё образование. Среди центров музыкального профессионального образования Италии выделяется Болонская филармоническая академия, в которой руководящую роль играл знаменитый теоретик Дж. Мартини (1706-1784) [1].

Вершиной развития оперного искусства Италии было творчество Дж. Верди (1813-1901), оперное творчество которого опирается на глубокие связи с народным искусством.

Славу итальянской оперы поддерживало несколько поколений выдающихся певцов - Фаринелли (1705-1782), Дж. Руббини (1795-1854), А. Тамбурины (1800-1876) и многие другие.

В развитии оперной вокальной музыки значительную роль сыграли французские композиторы. Во второй половине XVIII, в начале XIX века, по мере развития вокального искусства, во Франции стала

развиваться и педагогическая мысль, особенно в тех вопросах, в которых итальянские методисты не считали нужным разбираться.

Оперы Глюка и большие оперы Мейербера предъявляли французским вокалистам новые требования, вызванные насыщенным оркестровым звучанием, сильными эмоциями, повышенной тесситурой диапазона вокальных партий и большими театральными помещениями. Одним из самых знаменитых певцов французской оперы начала XIX века был Адольф Нурри (1802-1839).

Русская вокальная музыка берёт свои истоки в далёком историческом прошлом. За многовековой путь своего развития древнерусское музыкальное искусство создало высокие художественные ценности непреходящего значения.

К середине XIX века русская музыка в творениях М. И. Глинки приобрела мировое художественное значение, и русская музыкальная школа заняла своё место среди ведущих национальных композиторских школ Европы.

Русская классическая опера XIX века составляет одну из вершин мирового оперного искусства. Богатству и глубине внутреннего содержания соответствует многообразие выразительных средств и форм оперной драматургии — монументальная героическая опера Бородина «Князь Игорь», опера-былина Римского-Корсакова «Садко». М. П. Мусоргский в опере «Борис Годунов» и Н. А. Римский-Корсаков в опере «Псковитянка» своеобразно развивая традиции М. И. Глинки, создали новый тип народно-исторической оперы. В сказочной опере Римского-Корсакова «Снегурочка» раскрыты поэтическая красота и глубокий жизненный смысл народных сказок [3, с.45].

Все крупные русские композиторы оставили богатейшее наследие в области романса, одного из популярнейших жанров этого времени. В вокальном творчестве П. И. Чайковского, Н. А. Римского-Корсакова, А. П. Бородина, М. П. Мусоргского, М. А. Балакирева, Ц. А. Кюи, А. Г. Рубинштейна, и многих других высокохудожественно претворены образы русской и мировой поэзии. Русские композиторы раздвинули традиционные жанровые рамки лирического романса, создали новые типы вокальных сочинений. Росту и укреплению популярности классического наследия способствовала также деятельность талантливых музыкантов-исполнителей. Русская музыкально-исполнительская школа возникла ещё в XVIII веке. Она складывалась и развивалась в непосредственной связи с развитием музыкального творчества. В операх Глинки и Даргомыжского раскрылось дарование великого певца О. А. Петрова, создателя галереи замечательных по силе и глубине выражения вокально-сценических образов; на русской оперной классике выросли и воспитывались его выдающиеся современники - А. Я. Петрова-Воробьёва, С. С. Гулак-Артемовский, Д. М. Леонова, и другие.

Своё дальнейшее развитие традиции русской оперной исполнительской школы получили в деятельности И. А. Мельникова, Е. А. Лавровской, Ю. Ф. Платоновой, Ф. И. Стравинского, П. А. Хохлова и многих других представителей блестящей плеяды русских оперных певцов XIX века, в исполнении которых совершенство вокального мастерства соединялось с глубокой проникновенностью, выразителем одухотворённостью, искренностью, простотой и правдивостью. На небывалую высоту русское оперно исполнительское искусство было поднято великими оперными артистами Ф. И. Шаляпиным (1873-1938), И. В. Ершовым, А. В. Неждановой, Л. В. Собиновым.

В методических сочинениях XIX века широко освещались вопросы развития вокального слуха, певческого голоса, воспитания у певцов осознанного восприятия музыки (Н. Брянский), обращалось внимание на выразительность исполнения, эмоциональную отзывчивость певцов (Д. Зарин), воспитание красоты звучания (И. Казанский, А. Маслов). Обучение строилось на дидактических принципах постепенности.

Таким образом, основным средством формирования будущего педагога-вокалиста являются педагогические технологии, которые соединяют в себе освоение художественно-исполнительских задач, развитие технических навыков, сознательную музыкальную деятельность обучающихся вокальному искусству.

Не вызывает сомнения, что будущие педагоги должны хорошо осознавать закономерности развития вокального искусства, его историю, основы методики развития певческого голоса выдающихся представителей мировой вокальной культуры.

Список использованной литературы

1. Багадуров В. Очерки по истории вокальной педагогики / В. Багадуров. – М. : Музыка, 1956. – С. 35 – 38. **2. Варламов А. Е.** Школа пения / А. Е. Варламов. – М., 1953. – С. 112 – 117. **3. Кандинский А.** История русской музыки / А. Кандинский. – Т. 2. – М. : Музыка, 1984. – 307 с. **4. Назаренко И. К.** Искусство пения / И. К. Назаренко. – М. : Музыка, 1963. – 295 с. **5. Тимохин В.** Выдающиеся итальянские певцы / В. Тимохин. – М. : Музыка, 1962. – С. 39 – 45.

Бао Шаожун. 3 історії розвитку вокального мистецтва

У статті розглядається основні етапи історії розвитку вокального мистецтва, а також його роль у розвитку світової музичної культури. Автор статті підкреслює значення володіння історією розвитку вокального мистецтва, знання якої є необхідною умовою успішної професійної діяльності майбутнього педагога-вокаліста.

Ключові слова: музична культура, вокальна музика, оперне мистецтво, співацький голос.

Бао Шаожун. Из истории развития вокального искусства

В статье рассматриваются основные этапы истории развития вокального искусства, а также его роль в развитии мировой музыкальной культуры. Автор статьи подчеркивает значение владения историей развития вокального искусства, знание которой является необходимым условием успешной профессиональной деятельности будущего педагога-вокалиста.

Ключевые слова: музыкальная культура, вокальная музыка, оперное искусство, певческий голос.

Bao Shaozhun. From the history of vocal art

The article considers the main stages of the history of vocal art, as well as its role in the development of world music. The author stresses the importance of ownership history of the vocal art, knowledge of which is a prerequisite for a successful professional future teacher-singer.

Key words: musical culture, vocal music, opera, the singers voice.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04. 2012 р.

УДК 159. 922: 37.015.3+376.1

Ю. О. Бистрова

**МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ В ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ
(З ДОСВІДУ РОБОТИ РУБІЖАНСЬКОГО НАВЧАЛЬНО-
РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ «КРИШТАЛИК»)**

Система роботи з дітьми-інвалідами, що потребують корекції зору, повинна забезпечити комплексність й безперервність психолого-педагогічної допомоги для створення оптимальних умов їхнього розвитку та успішної майбутньої професійної соціалізації [1, с. 23; 2, с. 48-56].

Сьогодні втілення в практику нових психолого-педагогічних підходів до вирішення проблеми професійної соціалізації осіб з порушеннями зору є завданням державної ваги і центром докладання консолідованих зусиль системи освіти, охорони здоров'я і соціальних служб (Синьова Є. П., Сонцева О. Г.).

Протягом останніх десятиріч зацікавленість науковців у дослідженні проблеми професійно-трудової соціалізації помітно зростає (І. Д. Бех, В. І. Бондар, А. М. Висоцька, Г. М. Дульнев, І. Г. Єрмоєнко, В. Ю. Карвяліс, С. Ю. Конопляста, А. А. Корнієнко, С. Д. Максименко,

Г. М. Мерсіянова, К. В. Рейда, В. М. Синьов, О. П. Хохліна, А. Г. Шевцов та ін.). Дослідження окремих учених (І. Д. Бех, А. А. Корнієнко, С. Д. Максименко, Ж. И. Намазбаєва, Б. І. Пінський, О. П. Хохліна, Ж. І. Шиф) присвячені проблемам психології особистості, її проявам у трудовій діяльності, вивченню особливостей формування трудових умінь і навичок у осіб з психофізичними порушеннями. Виявлено специфічні особливості структури трудової діяльності, доведено, що професійно-трудова підготовка осіб з психофізичними порушеннями ускладнюється окремими істотними особливостями їхнього розумового розвитку, пізнавальної, емоційно-вольової сфери, її результат знаходиться у прямої залежності від структури дефекту, особливостей нейродинаміки та емоційного стану особистості з порушенням психофізичного розвитку. Без урахування цих особливостей неможливо озброїти учнів професійними знаннями та практичними навиками. Питанням працевлаштування та професійної реабілітації присвячені дослідження Л. І. Акатова, І. М. Бгажнокової, Ю. В. Богинської, О. П. Глоби, А. В. Кравцової, В. І. Ляшенко, А. Г. Шевцова, Л. М. Шипициної і др. Але досі не було комплексних досліджень психолого-педагогічного супроводу професійного становлення слабозорого учня від вступу в навчальний заклад до його закінчення.

Прикладом сучасного навчального закладу для дітей зі значним та стійким зниженням зору, в якому реалізуються всі зазначені напрямки роботи є Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік», де навчається 160 учнів з Луганської області та найближчих областей. Центр є експериментальним закладом регіонального рівня, базовим науково-дослідницьким майданчиком кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Дослідження на базі Центру проводилося відповідно до науково-дослідної теми лабораторії діагностики та корекції психофізичного стану дітей та дорослих ЛНУ імені Тараса Шевченка: «Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з особливими освітніми потребами» (реєстраційний номер 0110 U 007019) і в рамках реалізації планів експерименту МОН України щодо навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації (наказ № 587 від 27.06.08).

Мета даного наукового проекту – психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації учнів, надання допомоги в їхньому професійному самовизначенні. В ході реалізації проекту вирішувалися наступні завдання:

- надання психологічної допомоги учням і їх батькам в побудові індивідуальної освітньої траєкторії дитини;
- формування у школярів навичок самопізнання, соціального і професійного досвіду.

Створена в школі система роботи з учнями і батьками передбачає початок професійного самовизначення вже в 1 класі, що дозволяє здійснювати комплексний підхід до створення розвиваючого середовища для учнів. Профорієнтаційна робота ґрунтована на постійній взаємодії психолога, класного керівника, соціального педагога з учнями і їх батьками.

Профорієнтаційна робота в школі включає чотири етапи:

1 етап – початкова школа. На цьому етапі учні знайомляться зі світом професій через такі форми роботи, як екскурсії, бесіди, ранки, усні журнали, зустрічі з цікавими людьми, участь в проектах «Календар професій» і «Подарунок професії». Кожен ступінь початкової школи працює в певному напрямі:

1 класи – знайомляться з сільськогосподарськими професіями, придбавають перші практичні навички у вирощуванні рослин, мають невелику земельну ділянку, де проводять практичні зайняття;
2 класи – віддають перевагу професіям у сфері транспорту;
3 класи – знайомляться з професіями в галузі поштового зв'язку;
4 класи – вивчають особливості професії у сфері обслуговування.

В роботі з учнями початкових класів використовуються самі різні форми: ранки, екскурсії, оформлення альбомів «Люди різних професій», конкурси малюнків, ігри. З учнями 3-4 класів проводяться перші психологічні ігри.

Вже в початковій школі учням надана можливість вибору власної освітньої траєкторії. Учні вибирають заняття з інтересів, заняття у гуртках, можуть розвивати свої творчі здібності через навчання в класах естетично-гуманітарної спрямованості.

На 2 етапі – 5-8 класи – класи інтенсивної підготовки і ранньої спеціалізації – профорієнтаційна робота знаходить своє продовження через ділові ігри, профорієнтаційні ігри, ігри-занурення, ігри-подорожі. Ці форми роботи дозволяють учням детальніше вивчити світ професій, представити себе у цьому світі. Учні 5-8 класів вивчають різноманіття робочих професій, роблять перші кроки в проектній діяльності. В ході цієї роботи збирається матеріал про професії батьків учнів.

На 3 етапі – 9-10 класи – класи допрофільного навчання – робота передбачає цілеспрямовану профорієнтаційну роботу серед учнів, спрямовану на сприяння усвідомленому вибору профілю навчання, а надалі – і професії. Учні вивчають професії, які найбільш затребувані на ринку праці, знайомляться з професіями, що вимагають підвищеної моральної відповідальності: співробітник внутрішніх справ, охорони здоров'я, освіти, економіст, юрист. На цьому етапі активізується діагностична робота психолога, проводяться уроки вибору професії. У цей період учні починають займатися дослідницькою діяльністю, роблять перші кроки в складанні професіограм, беруть участь в створенні банку даних "Азбука професій" в шкільному інформаційному центрі [3].

4 етап – 11-12 класи – класи профільного навчання – в системі профорієнтаційної роботи є найвідповідальнішим і спрямованим на сприяння старшокласникам в їх професійному самовизначенні. У цей період розгортається консультативна діяльність серед учнів і їх батьків.

Структура профільного навчання включає 5-12 класи (див. рисунок 1.).

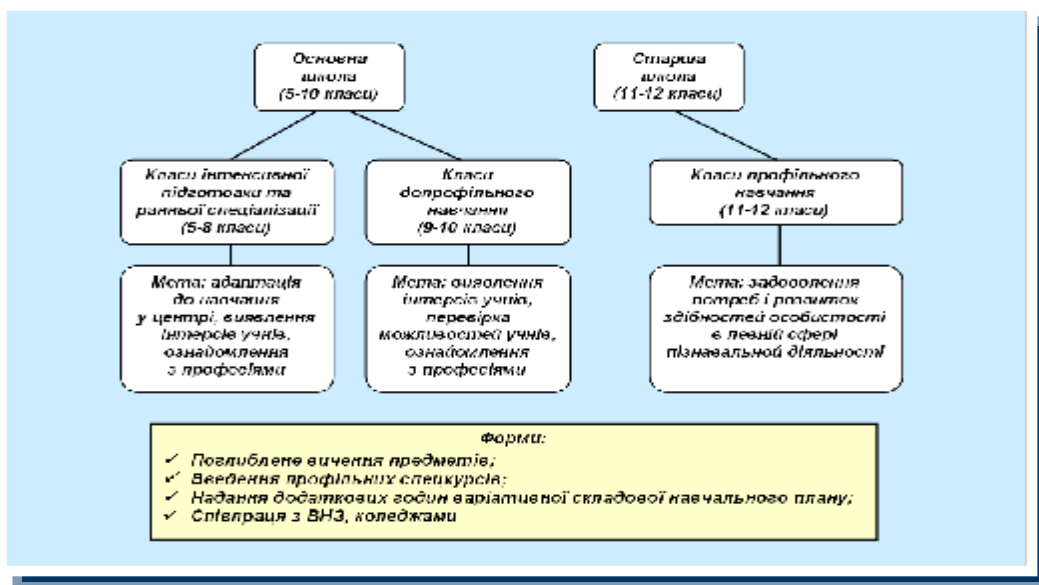


Рисунок 1. Структура профільного навчання

Структура діяльності членів педагогічного колективу по реалізації завдань психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації [4]:

Заступник директора з виховної роботи реалізує наступні напрями:

- планування роботи педагогічного колективу з формування готовності учнів до профільного і професійного самовизначення відповідно до концепції і освітньої програми загальноосвітньої установи;
- вироблення стратегії взаємодії суб'єктів, відповідальних за педагогічну підтримку самовизначення школярів з метою узгодження і координації їх діяльності;
- підтримка зв'язків загальноосвітньої установи з соціальними партнерами, що впливають на самовизначення учнів основної і старшої школи;
- здійснення аналізу і корекції діяльності педагогічного колективу по цьому напрямку (консультації учителів-предметників, класних керівників по організації системи навчально-виховної роботи, спрямованої на самовизначення учнів: профпросвіта,

профконсультування, профдіагностика визначення індивідуальної освітньої траєкторії;

- проведення педагогічних рад, виробничих нарад з проблеми профільного і професійного самовизначення старшокласників;
- організація участі обдарованих дітей в предметних олімпіадах різного рівня;
- організація системи підвищення кваліфікації класних керівників, учителів-предметників, шкільного психолога з проблеми самовизначення учнів;
- здійснення контролюючих функцій роботи класних керівників, учителів-предметників, шкільного психолога з проблеми профільного і професійного самовизначення учнів;
- організація зайняття учнів в мережі допрофільної підготовки і профільного навчання.

Класний керівник: спираючись на концепцію, освітню програму та план виховної роботи школи:

- складає для конкретного класу план педагогічної підтримки самовизначення учнів, що включає різноманітні форми, методи, засоби, активізуючи пізнавальну, творчу активність школярів;
- організовує індивідуальні та групові бесіди з профорієнтації, диспути, конференції;
- веде психолого-педагогічні спостереження схильностей учнів (дані спостережень, анкет, тестів фіксуються в індивідуальній карті учня);
- допомагає учневі проектувати індивідуальну освітню траєкторію, моделювати варіанти профільного навчання і професійного становлення, здійснювати аналіз власних досягнень;
- організовує відвідування учнями днів відкритих дверей у ВНЗ і середніх професійних навчальних закладах;
- організовує тематичні і комплексні екскурсії учнів на підприємства;
- надає допомогу шкільному психологові в проведенні анкетування учнів і їх батьків з проблеми самовизначення;
- проводить батьківські збори з проблеми формування готовності учнів до профільного та професійного самовизначення;
- організовує зустрічі учнів з випускниками школи – студентами ВНЗ, середніх професійних учбових закладів.

Учителі-предметники:

- сприяють розвитку пізнавального інтересу, творчої спрямованості особистості школярів, використовуючи різноманітні методи і засоби: проектну діяльність, ділові ігри, семінари, круглі столи, конференції, предметні тижні, олімпіади, факультативи, конкурси стінних газет, домашні твори;
- забезпечують спрямованість профорієнтації уроків, формують у учнів загальнонавчові, професійно важливі навички;

- сприяють формуванню у школярів адекватної самооцінки;
- проводять спостереження по виявленню схильностей і здібностей учнів;
- адаптують учбові програми залежно від профілю класу, особливостей учнів.

Соціальний педагог:

- сприяє формуванню у учнів адекватної самооцінки, оскільки, як правило, у дітей з порушеннями зору вона занижена; - надає педагогічну підтримку дітям в процесі їх професійного і життєвого самовизначення; здійснює консультації учнів з соціальних питань;
- надає допомогу класному керівникові в аналізі і оцінці соціальних чинників, що утрудняють процес самовизначення школяра.

Шкільний психолог:

- вивчає професійний інтерес і схильності учнів;
- здійснює моніторинг готовності учня до профільного і професійного самовизначення через анкетування учнів і їх батьків;
- готує комплексну програму психологічного супроводу вибору профілю навчання учнів середніх класів;
- проводить тренінгові заняття з профорієнтації учнів;
- проводить бесіди, психологічну просвіту для батьків і педагогів за темою вибору професії;
- здійснює психологічні консультації з урахуванням вікових особливостей учнів;
- сприяє формуванню у школярів адекватної самооцінки;
- запрошує батьків учнів для виступів перед учнями про власну професію, притягає їх для роботи керівниками гуртків;
- надає допомогу класному керівникові в аналізі і оцінці інтересів і схильностей учнів.

Бібліотекар:

- регулярно підбирає літературу для учителів і учнів в допомогу вибору професії (по роках навчання) і профорієнтаційній роботі;
- вивчає читацькі інтереси учнів і рекомендує їм літературу, що допомагає у виборі професії; організовує виставки книг, присвячених різним професіям і читацькі диспути-конференції на теми вибору професії;
- узагальнює і систематизує методичні матеріали, довідкові дані про потреби регіону в кадрах і інші допоміжні матеріали (фотографії, вирізки, схеми, проспекти, програми, описи професій).

Медичний працівник:

- проводить первинну і поточну діагностику органів зору;
- розробляє індивідуальні програми по реабілітації і корекції зору;

- сприяє формуванню у школярів установки на здоровий спосіб життя, використовуючи різноманітні форми, методи, засоби;
- проводить з учнями бесіди про взаємозв'язок успішності професійної кар'єри і здоров'я людини;
- організовує консультації з проблеми впливу стану здоров'я на професійну кар'єру;
- розробляє рекомендації для учителів і корекційних педагогів по контролю навчального й корекційного навантажень;
- надає допомогу класному керівникові, шкільному психологові і соціальному педагогові в аналізі діяльності учнів.

Про успішність професійно-трудової соціалізації учнів можна судити за показниками відповідності випускників сферам майбутньої професійної діяльності

Кількісний аналіз результатів психолого-педагогічного супроводу профільної підготовки учнів старших класів проводився за методикою Є.О.Климова **«Вивчення професійної орієнтації»**:

Судження, що характеризують різні види професійної діяльності, об'єднано в сім груп по п'ять суджень у кожній. У кожній групі з п'яти суджень необхідно підрахувати сумарну кількість балів, набраних учнем, та записати цю суму в рамці праворуч від відповідної групи суджень. Сумарна оцінка з кожної групи може складати від 0 до 15 балів. Залежно від того, в якій групі учень набрав максимальний сумарний бал, визначається найбільша схильність або здатність до відповідного типу або класу професій.

Перші п'ять груп суджень, позначені цифрами від 1 до 5 характеризують п'ять типів професій, розділених за ознакою «предмет праці»:

1) людина-людина, 2) людина-техніка, 3) людина-знакова система, 4) людина-природа, 5) людина-художній образ.

Описи професій:

1. Людина-техніка (Л-Т)

Праця людей цієї групи професій пов'язана з перетворенням деталей, виробів, механізмів (виготовлення деталей, машин, механізмів вручну, на верстатах і автоматичних лініях, слюсарно-складальні роботи, монтажні й електромонтажні, будівельно-обробні, роботи зі здобуття й переробки промислової сировини, виготовлення харчових продуктів); обслуговуванням технічних об'єктів (налаштування й обслуговування устаткування, управління верстатами, машинами, механізмами, транспортними засобами і будівельними машинами); відновленням (відновлення й ремонт технічного устаткування, виробів); вивченням (контроль і аналіз якості виробів і механізмів, випробування якості виробів).

2. Людина-Людина (Л-Л)

Праця людей цієї групи професій пов'язана з вихованням, навчанням, тренуванням інших людей (вихователь дошкільних установ,

дитячих будинків, викладач в школах і інших навчальних закладах, майстер виробничого навчання, тренер зі спорту та ін.); медичним обслуговуванням людей (лікар, зубний технік, медична сестра); правовою допомогою (суддя, адвокат, юрисконсульт, працівник міліції та ін.); організацією людей, керівництвом і управлінням ними (адміністратор, менеджер та ін.); вивченням, описом, дослідженням інших людей (соціолог, психолог, журналіст, слідчий та ін.).

3. Людина-Знакова система (Л-З)

Праця людей цієї групи професій пов'язана з перетворенням, розрахунком, сортуванням (бухгалтер, економіст, листоноша та ін.); шифруванням, дешифруванням, розпізнаванням символів (стенографіст, радист, лінгвіст, філолог, історик, математик, бібліотекар та ін.); управлінням руху (диспетчер, інспектор ДІБДР та ін.); складанням і зберіганням документації (нотаріус, архіваріус, діловод та ін.); відновленням, усуненням спотворень (коректор, редактор та ін.).

4. Людина-Природа (Л-П)

Праця людей цієї групи професій пов'язана з перетворенням, переробкою (садівник, технолог харчової промисловості, рибообробник та ін.); обслуговуванням, охороною флори і фауни (працівник лісового господарства, квітникар, птахівник, тваринник та ін.); заготівлею продуктів, експлуатацією природних ресурсів (мисливець, рибалка, лісоруб, агроном, зоотехнік та ін.); відновленням, лікуванням (ветеринар, еколог, лісознавець та ін.); вивченням, описом, дослідженням (генетик, геолог, ботанік, зоолог, метролог та ін.).

5. Людина-Художній образ (Л-Х)

Праця людей цієї групи професій пов'язана з перетворенням, створенням (архітектор, дизайнер, скульптор, модельєр, художник, режисер, композитор та ін.); виконанням, виготовленням виробів за зразком в одиничному екземплярі (диригент, музикант, вокаліст, актор, ювелір, реставратор, оформлювач та ін.); з відтворенням, копіюванням, розмноженням художніх творів (майстер по розпису, шліфувальник по каменю, муляр та ін.).

У дослідженні відзначалися перевага і відповідність учня одному або декільком типам професій за класифікацією Є. О. Климова (див. рисунок 2):.

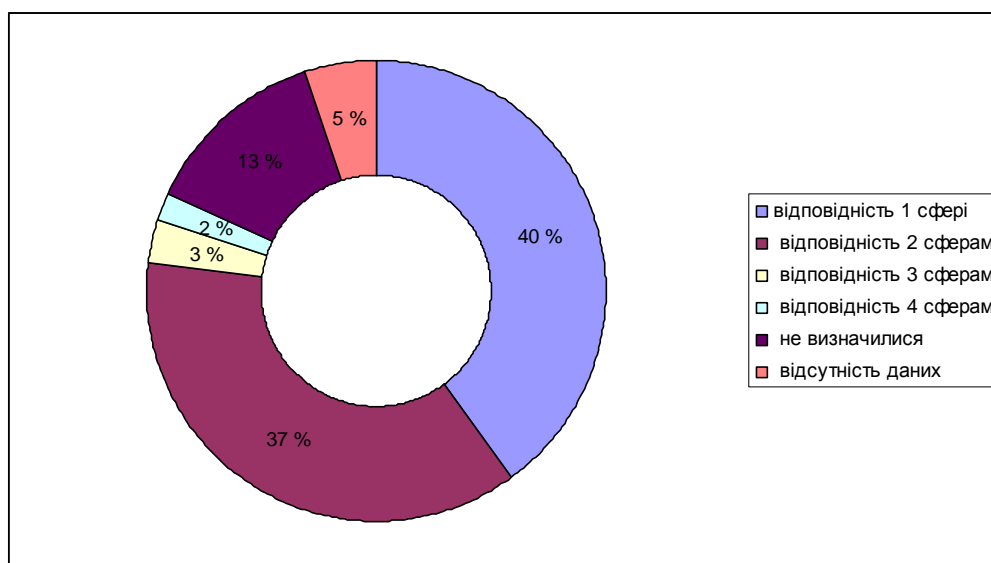


Рисунок 2. Відповідність сферам професійної діяльності учнів старших класів НРЦ «Кришталік»

Результати експерименту в РНРЦ «Кришталік» можна рахувати за кількістю учнів Центру, що вступили до ВНЗ (17%), зокрема ЛНУ імені Тараса Шевченка (5%). Крім того, підсумки роботи знайшли відображення в практичних курсах дисциплін кафедри дефектології та психологічної корекції ЛНУ імені Тараса Шевченка, впроваджені в практичну діяльність педагогів Навчально-виховного комплексу для дітей з порушеннями зору Д/с № 1 ОШ № 31 I-III ступеню (м. Горлівка), Конотопської спеціальної школи-інтернату для дітей з вадами зору та ін.

Подальше дослідження спрямовано на створення моделі комплексного медико-соціально-психолого-педагогічного забезпечення професійного самовизначення випускників з порушеннями зору у рамках роботи навчально-реабілітаційного центру.

Список використаної літератури

- 1. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : «МП Леся», 2010. – 779 с.
- 2. Бондар В. І.** Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб / В. І. Бондар. – К. : Наш час, 2005. – 176 с.
- 3. Климов Е. А.** Психологическое профессиональное самоопределение / Е. А. Климов. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
- 4. Бистрова Ю. О.** Психолого-педагогічне забезпечення професійного самовизначення розумово відсталих підлітків / Ю. О. Бистрова // Освіта на Луганщині : наук.-метод. журнал. – 2010. – № 2 (33). – С. 149 – 155.

Бистрова Ю. О. Модель забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації учнів з порушеннями зору в РНРЦ «Кришталік»

У статті зазначено основні проблеми, завдання та шляхи психолого-педагогічного супроводу професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями зору, їх систематизація.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, професійна соціалізація, психофізичні порушення.

Быстрова Ю. А. Модель обеспечения последовательности в процессе профессионально-трудовой социализации учеников с нарушениями зрения в РУРЦ «Хрусталик»

В статье обозначены основные проблемы, задачи и пути психолого-педагогического сопровождения профессионально-трудовой социализации лиц с нарушениями зрения, их систематизация.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная социализация, психофизические нарушения.

Bystrova Y. Model of providing of the following in the process of professionally-labour socialization of students with paropsiss in RERC «Lens» of the eye

Basic problems, tasks and ways of psychological and pedagogical accompaniment of professionally socialization, their systematization, are marked in the article.

Key words: psychological, pedagogical accompaniment, professional socialization, persons with violations of health.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2012 р.

Підписано до друку 27.04.2012 р.

УДК 7.036.2 «1860/1930»

О. В. Вольська

ЗНАЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ІМПРЕСІОНІСТІВ У СВІТОВОМУ МИСТЕЦТВІ

Мистецтво кінця XIX – початку XX століття все наполегливіше відходить від принципу життєподібності форми. Воно бурхливо розвивається, втрачає свою колишню стильову цілісність, розвиток стає все більш нерівномірним, стрибкоподібним, творча взаємодія окремих видів мистецтва порушується, зростають індивідуалістичні тенденції.

Пошуки нових шляхів, експериментування, різноманітність і контрастність творчих пошуків – відмінні риси мистецтва кінця XIX – початку XX століть. У цей період виник такий художній напрямок як імпресіонізм, провідним принципом якого було відображення навколишнього світу в достовірних зору формах самої дійсності. Він є початком найбільшого перевороту в історії образотворчого мистецтва, який заклав основи якісно нового його етапу – мистецтва XX століття, що і пояснює необхідність вивчення даного напрямку французького мистецтва з метою зрозуміти культурну цінність імпресіонізму й оцінити його культурну спадщину з сучасної точки зору.

Загальні поняття, що зачіпають вивчення питання про французьке мистецтво XIX ст., зокрема, творчість імпресіоністів отримали свою реалізацію в наукових працях таких авторів як В. Калмикова, Є. Зоріна, Я. Хілл, А. Чегодаєв, П. Гуревич, Д. Столяров, В. Кортунов, Е. Маркарян, А. Радугин, А. Швейцер, М. Дмитрієва. Умови, передумови, характерні риси формування імпресіонізму, його відмінні риси досліджували Н. Скоробогатько, Д. Ревалд, Б. Денвір, І. Азізян, Л. Вентурі, С. Маковський, І. Мосін, О. Рейтерсверд, Д. Сарабьянов. Праці, пов'язані з естетикою імпресіонізму належать К. Моклеру, Н. Ермільченко, Г. Абеляшевій, Т. Котельніковій, В. Бобровському, М. Діршу.

Історію імпресіонізму, його зародження, розвиток і вплив на європейський живопис в цілому досліджували Н. Бродська, Л. Байрамова. М. Герман у своєму дослідженні розглядає імпресіонізм у широкому історичному та літературному контексті. Г. Крепальді підпорядковує велику частину раніше проведених досліджень, детально розглядає типові для імпресіоністів сюжети й їх нову манеру живопису, аналізує спадщину імпресіоністів. І. Вальтер у своїй монографії викладає історію живопису імпресіоністів, включаючи так званий пост- або неоімпресіонізму у Франції. Крім того, вона дає огляд споріднених художніх течій в інших європейських країнах, а також у Північній Америці.

На сьогоднішній день поставлена проблема є маловивченою, але значною сторінкою мистецтва. Вона вимагає більш глибокого розгляду, систематизації існуючого матеріалу. Крім того існує необхідність визначення ролі імпресіонізму в мистецтві XIX століття і його впливу на подальший розвиток мистецтва.

Мета статті – проаналізувати вплив імпресіонізму на подальший розвиток мистецтва, визначити значення творчості імпресіоністів у світовій культурі.

Імпресіонізм (франц. *impressionnisme*, від *impression* – враження), напрям у мистецтві останньої третини XIX – початку XX ст. Імпресіонізм склався у французькому живописі кінця 1860 – початку 1870-х рр. [2, с. 12].

Новий рух виник як реакція на застій, що панував в ті роки академізму. Благодатний ґрунт для розвитку імпресіонізму підготували художники барбізонської школи: вони першими стали писати етюди з природи [1, с. 53].

Після першої виставки в Парижі цих художників почали називати імпресіоністами, від французького слова «*impression*» – «враження». Це слово підходило до їхніх робіт, тому що в них художники передавали своє безпосереднє враження від побаченого.

Не можна сказати, що шлях художників-імпресіоністів був легкий. Спочатку їх не визнавали, їхній живопис був занадто сміливим і незвичайним, над ними сміялися. Ніхто не хотів купувати їхніх картин. Але вони вперто йшли своїм шляхом. Ні бідність, ні голод не могли змусити їх відмовитися від своїх переконань.

Минуло багато років, багатьох з художників-імпресіоністів уже не було в живих, коли їхнє мистецтво було, нарешті, визнано [4, с. 68].

Для їх творів характерні зображення випадкових ситуацій, сміливість композиційних рішень, неврівноваженість, фрагментарність композиції, несподівані точки зору, ракурси, зрізи фігур рамою.

Прагнучи до максимальної безпосередності та точності в переданні зримого світу, імпресіоністи почали писати переважно на відкритому повітрі і підняли значення етюд з природи, майже витіснив традиційний тип картини, ретельно й неспішно створюваної в майстерні [1, с. 13].

Художня концепція імпресіонізму будувалася на прагненні природно й невимушено запам'ятати навколишній світ у його мінливості, передаючи свої швидкоплинні враження [1, с. 53].

Всіма силами намагаючись це зробити і знайти форму вираження, ближчу до їх першому враженню від речі, ніж це робилося коли-небудь раніше, імпресіоністи створили новий стиль. Остаточо звільнившись від традиційних правил, вони ретельно розробили цей стиль, для того щоб мати можливість вільно слідувати відкриттям, зробленим їх загостреною сприйнятливістю. Роблячи таким чином, вони відмовлялися від претензій на відтворення реальності. Відкинувши

об'єктивність реалізму, вони взяли один елемент реальності — світло, для того щоб передавати природу [3, с. 100].

Імпресіонізм продовжує розпочате реалістичним мистецтвом 1840-60-х рр. звільнення від умовностей класицизму, романтизму і академізму і затверджує красу повсякденної дійсності, простих мотивів, добивається живої достовірності зображення. Акцентуючи як би випадково спійманий поглядом скороминучий момент безперервного перебігу життя, імпресіоністи відмовляються від оповідання, від фабули. Пізнання світу в імпресіонізмі ґрунтується головним чином на витонченій спостережливості, візуальному досвіді художника, що використовує для досягнення художньої переконливості твору і закони природного оптичного сприйняття. Процес цього сприйняття, його динаміка відбиваються в структурі твору, яка, в свою чергу, активно направляє хід сприйняття картини глядачем. Проте підкреслений емпіризм методу імпресіонізму, рідний його з натуралізмом, часом приводив представників імпресіонізму до самодостатніх візуально-мальовничих дослідів, що обмежують можливості художнього пізнання сутнісних моментів дійсності. Загалом твори імпресіоністів відрізняються життєрадісністю, захопленістю чуттєвою красою світу, і лише в деяких роботах Дега і Мане присутні гіркі, саркастичні ноти [2, с. 56].

Цей новий підхід до природи підказав художникам необхідність поступово виробити нову палітру і створити нову техніку, яка відповідає їхнім намаганням утримати текучу гру світла.

Накладаючи фарби відчутними мазками, роблячи неясними обриси предметів, вони зуміли злити їх з навколишнім середовищем. Цей метод дозволяв їм легко вводити одну фарбу в зону іншої, не послаблюючи і не втрачаючи сили цієї фарби і збагачуючи таким чином колорит. Безліч роздільних мазків і їх контрастність допомагали викликати відчуття рухливості, вібрації світла і певною мірою відтворювати їх на полотні.

Імпресіонізм стверджував красу повсякденної дійсності в усьому багатстві її фарб та постійної мінливості, розробив закінчену систему пленеру, домігшись враження блискучого сонячного світла, вібрації світоповітряного середовища. Мальовнича система імпресіонізму відрізняється розкладанням складних тонів на чисті кольори, як би змішуються в оці глядача, багатством рефлексів, кольоровими тінями. Під впливом імпресіонізму розвивалося творчість багатьох живописців інших країн (К. Коровін, І. Грабар в Росії).

Імпресіоністи оновили колорит, вони відмовилися від темних, земляних фарб і наносили на полотно чисті, спектральні кольори, майже не змішуючи їх попередньо на палітрі. Характерна також і стислість, етюдність творчого методу імпресіоністів. Адже тільки короткий етюд дозволяє точно фіксувати окремі стани природи [4, с. 77].

Досвід імпресіонізму було успішно засвоєно в інших видах мистецтва: в скульптурі, де форми відрізнялися навмисною пластичною

незавершеністю, передачею миттєвого ефекту руху. В цілому, імпресіонізм не залишив єдиної школи, особливого художнього стилю, хоча багато з його художніх відкриттів увійшло в сучасну естетичну культуру [4, с. 77].

Робота над картиною безпосередньо на відкритому повітрі дала можливість відтворювати природу у всій її реальній жвавості, тонко аналізувати та миттєво відображати її перехідні стани, вловлювати найменші зміни кольору, з'являються під впливом вібруючого і текучого світло-повітряного середовища, яке деколи стає в імпресіонізмі самостійним об'єктом зображення (головним чином в творах Моне). Імпресіоністична картина являє собою окремих кадр, фрагмент рухомого світу. Цим пояснюються, з одного боку, рівноцінність всіх частин картини, одночасно народжуються під пензлем художника і однаково беруть участь в образній побудові твору; з іншого боку — здаються випадковість і неврівноваженість, асиметрія композиції, сміливі зрізи фігур, несподівані точки зору і складні ракурси, що активізують просторову побудову; втрачаючи глибину, простір деколи «вивертається» на площину або ж іде у нескінченність. В окремих прийомах побудови композиції та простору відчутний вплив японської гравюри і частково фотографії [2, с. 78].

До середини 1880-х рр. імпресіонізм, вичерпавши свої можливості як цілісної системи і єдиного напрямку, розпадається, давши імпульси для подальшої еволюції мистецтва. Імпресіонізм увів у мистецтво нові теми, осмисливши естетичну значущість багатьох сторін реальності. Твори зрілого імпресіонізму відрізняються яскравою і безпосередньою життєвістю. У той же час для імпресіонізму характерно і виявлення естетичної самоцінності та нових виражальних можливостей кольору, підкреслена естетизація способу виконання, оголення формальної структури твору; саме ці риси, тільки зароджуються в імпресіонізмі, отримують подальший розвиток в неоімпресіонізмі, постімпресіонізмі. У 1880-1910-х рр. імпресіонізм справив значний вплив на багатьох живописців інших країн (М. Ліберман, Л. Корінт в Німеччині; К. Коровін, В. Серов, Е. Грабар, ранній М. Ларіонов в Росії тощо), який проявився в освоєнні нових сторін дійсності, в оволодінні ефектами пленеру, висвітлені палітри, ескізної манери, засвоєнні окремих технічних прийомів [2, с. 57].

У 1886 р. відбулася остання виставка імпресіоністів. Однак, як мальовничий метод, імпресіонізм не припинив свого існування: аналогічні пошуки велися майстрами інших країн — Англії та Росії [1, с. 55].

Зробивши художню революцію в свідомості сучасників, розкривши їм нові обрії, імпресіонізм дав поштовх до розвитку мистецтва та появи нових концепцій, течій і форм. У його надрах зародилися неоімпресіонізм, постімпресіонізм, фовізм, які привели в свою чергу до виникнення нових художніх естетик і напрямків.

Таким чином, імпресіоністи прагнули передати у своїх творах безпосереднє враження від навколишнього середовища, перш за все від сучасного міста з його рухомим, імпульсивним, різноманітним життям. Це враження вони прагнули втілити на полотні, створивши живописними засобами ілюзію світла та повітря. Для цього вони розклали колір на весь спектр, намагаючись писати чистими кольорами, не змішуючи їх на палітрі та використовуючи оптичне сприйняття ока, що зливає на певній відстані окремі мазки в загальний живописний образ.

Разом з тим імпресіонізм і, як ми побачимо далі, постімпресіонізм — це дві сторони, або, вірніше, два послідовних тимчасових етапів того корінного перелому, які поклали межу між мистецтвом Нового і Новітнього часу. У цьому сенсі імпресіонізм, з одного боку, завершує розвиток усього післяренесансного мистецтва, провідним принципом якого було відображення навколишнього світу в достовірних зору формах самої дійсності, з іншого — є початком найбільшого після Ренесансу перевороту в історії образотворчого мистецтва, який заклав основи якісно нового його етапу — мистецтва ХХ століття.

Список використаної літератури

1. Мирное искусство. Направления и течения от импрессионизма до наших дней. Энциклопедия / И. Г. Мосин. — М. : СЗКЭО «Кристалл», 2006. — 192 с. **2. Моклер К. Импрессионизм: История, эстетика, мастера** / К. Моклер. — М. : Либроком, 2011. — 160 с. **3. Ревалд Д.** История импрессионизма / Д. Ревалд [ч. 2]. — М. : Искусство, 1959. — 189 с. **4. Хилл Я. Б.** Импрессионизм : новые пути в искусстве / Я. Б. Хилл. — М. : АРТ-Родник, 1998. — 200 с.

Вольська О. В. Значення творчості імпресіоністів у світовому мистецтві

У статті автор пропонує проаналізувати історію зародження, форміювання, розвитку і вплив імпресіонізму на подальший розвиток образотворчого мистецтва. Визначити фактори які сприяли зародженню імпресіонізму і його формування як окремого напрямлення. Автор статті розглядає творчість представників імпресіонізму та їх вплив на формування нових напрямлений ізобразітельного мистецтва світової культури.

Ключові слова: імпресіонізм, враження, живопис, пленер, художній стиль.

Вольская Е. В. Значение творчества импрессионистов в мировом искусстве

В статье автор предлагает проанализировать историю зарождения, формирования, развития и влияние импрессионизма на дальнейшее развитие изобразительного искусства. Определить факторы которые способствовали зарождению импрессионизма и его

формирования как отдельного направления. Автор статьи рассматривает творчество представителей импрессионизма и их влияние на формирование новых направлений изобразительного искусства мировой культуры.

Ключевые слова: импрессионизм, впечатление, живопись, пленэр, художественный стиль.

Volskaya H. Value of creativity of impressionists in world art

In the article the author offers proanalyzyrovat history zarozhdenyya, formyovanyya, Development and Effect on ympressyonyzma dalneyshee yzobrazytelnoho development of art. Opredelyt Factors kotorye sposobstvovaly zarozhdenyyu ympressyonyzma and his generating as a separately napravlenyya. Author articles rassmatryvaet creativity ympressyonyzma representatives and their Effect on Formation of new napravlenyyu yzobrazytelnoho iskusstva the global culture.

Key words: impressionism, impression, painting, an open-air, art style.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.016:730

О. В. Вольська

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА
КЕРІВНИЦТВО НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У НАВЧАННІ
СКУЛЬПТУРИ**

Самостійна робота студентів під керівництвом викладача є головним чинником у накопиченні знань, умінь та навичок. Обмежена кількість годин, що відведена на вивчення предмета, не завжди дозволяє достатньо глибоко вивчити усі важливі для курсу теми на заняттях. Тож студенти мають самостійно розвивати теоретичне мислення, оволодівати навичками творчої роботи, набувати специфічних знань з форми, пластики, світла, текстури та фактури матеріалу для подальшого творчого проектування скульптурних композицій або скульптурно-архітектурних деталей. Викладач має націлити студентів на самостійне здобування знань та пристосування їх на практиці.

Самостійна робота студентів повинна протікати у формі взаємодії з педагогом: студент отримує безпосередні вказівки, рекомендації викладача про організацію та зміст самостійної діяльності, а викладач виконує функцію управління через облік, контроль і корекцію помилкових дій.

Мета статті – виявити принципи організації самостійної діяльності студентів на предметі скульптура та роль керівника в управлінні та контролі процесом навчання.

Роль самостійної роботи студентів (СРС) в їх пізнавальній діяльності надзвичайно важлива, тому їй не випадково приділяли увагу викладачі вищих навчальних закладів. Мотивом усіх статей і монографій про СРС є виховання свідомого відношення самих студентів до оволодіння теоретичними і практичними знаннями, прищеплення до них звички до напруженої інтелектуальної праці.

Проблема організації самостійної роботи досліджувалася у сфері педагогіки такими науковцями як Архангельський С., Гарунов М., Голант Є., Молібог А., Німазов Р., Підкасістий П., які розглядали різні аспекти і рівні навчання. Проблему організації самостійної роботи студентів у процесі оволодіння знаннями на теоретичному й методологічному рівнях розглядали Аристова Л., Буряк В., Голант Є., Жарова Л., Козаков В., Коротяєв Б., Лернер І., Нільсон О., Паламарчук В., Савченко О., Усова А., Шамова Т.

Питання розвитку самостійності під час позааудиторної діяльності досліджували такі вчені як Дубасинюк О., Клименко Л., Лозова В., Лубинець М., Онучак Л. Обґрунтування принципів, на основі яких будується самостійна робота студентів, міститься у працях Бабанського Ю., Загвязинського В., Скаткіна М.

Можливі два основних напрями побудови навчального процесу на основі самостійної роботи студентів. По-перше, це збільшення ролі самостійної роботи під час аудиторних занять. Однією з основних задач наукової організації педагогічної праці, на думку А. Молибога, є організація і управління самостійною роботою студентів [4, с. 5].

Термін самостійна учбова робота розглядається в педагогічному словнику як вид учбової діяльності при якому передбачається певний рівень самостійності того, хто навчається в усіх її структурних компонентах — від постановки проблеми до здійснення контролю, самоконтролю та корекції, з переходом від виконання простих видів роботи до складніших що носить пошуковий характер, і як засіб формування пізнавальних здібностей тих, хто навчаються, їх спрямованості на безперервну самоосвіту [2, с. 134].

Самостійну роботу студента можна визначити і як систему індивідуальної та групової учбової діяльності, здійснюваної під опосередкованим керівництвом викладача під час аудиторних, внеаудиторних занять і стимулюючого їх пізнавальну активність таким чином, що розвиває інтелектуальні здібності та потреби в самоосвіті [3, с. 4].

Самостійні заняття зі скульптури націлені на розвиток просторового уявлення, уміння бачити та передавати у скульптурі тривимірність об'єктів дійсності, пластику форм, розвиток творчих здібностей на основі пізнання різних рівнів художнього образу.

Педагогічна цінність КСР полягає в забезпеченні активної пізнавальної діяльності кожного студента, її максимальної індивідуалізації з урахуванням психофізіологічних особливостей і академічної успішності студентів, переслідуючи при цьому мету: максимально сприяти розвитку індивідуальності [1, с. 226].

Як відомо, у ряді учбових планів спеціальностей години на КСР не передбачаються, проте фактично здійснюється кожним викладачем, бо його надзадачею є навчити студентів способам самостійної роботи [1, с. 228].

Досвід вивчення самостійної роботи студентів з предмету скульптура показує, що на початку семестру в перші учбові тижні, унаслідок так званої начитки матеріалу на лекціях, студент майже не задіяний у процесі навчання, у нього відсутні завдання викладача і студент практично не працює самостійно. Отже студенти з першого тижня семестру отримують від викладача учбові завдання на самостійне опрацювання. Завдання є творчими, тому студент має пройти декілька етапів до досягнення кінцевого результату, тобто готового витвору. Розглянемо ці етапи. На першому етапі необхідно обрати для себе образ, який відповідає запропонованій викладачем темі. Другий етап – це створення форескіза. Форескіз виконується у графічному або об'ємному рішенні, потім слідує розробка ескізного проекту скульптури та створення робочої моделі в заданому масштабі, що виготовляється в м'якому матеріалі (пластиліні). Третій етап – це вже створення моделі в м'якому матеріалі, але у величину скульптурного твору. Для цього виготовляється каркас, який прокладають глиною, а потім студент ліпить модель. Так, що процес створення скульптури в об'ємі – це велика праця.

Правильна організація самостійних занять, їх систематичність, доцільне планування робочого часу дозволяє привити студентам вміння та навички в оволодінні, засвоєнні та систематизації накопичення знань у процесі навчання, забезпечити високий рівень успішності в період навчання, привити навички підвищення професійного рівня у продовж усієї трудової діяльності.

Контроль самостійної роботи студента – невіддільний, безумовно необхідний, елемент організації й управління процесом навчання. Перш за все це міжсесійний контроль, призначений для стимулювання самостійної роботи студентів та оцінки ходу учбового процесу.

Різні форми міжсесійного контролю, що розрізнено проводяться викладачами, іноді заважають одна іншій, перенавантажують студентів або, навпаки, в окремі періоди контроль роботи студентів слабшає, не стимулює їх діяльність.

Ці недоліки необхідно усувати через створення єдиної системи контролю на факультеті, для кожного семестру. Система (можна у формі розкладу, графіка) повинна координувати контрольні заходи викладачів і забезпечувати регулярність контролю роботи студентів.

Мета самостійних занять – навчити основам пластичної форми скульптури та моделюванню на базі сприйняття предмету в трьох вимірюваннях: ширина, висота, глибина.

Самостійні завдання переслідує мета виховання просторового бачення предмету й уміння відтворити засобами скульптури нові форми різної композиційної та пластичної складності на прикладі завдань. В ході її досягнення вирішуються завдання навчитися різним прийомам ліплення, знаходити точні пропорції навчитися працювати з матеріалом.

Виділимо принципи організації самостійної діяльності студентів на предметі скульптура: принцип інформаційного обміну, який визначає необхідність співпраці студентів та обміну інформацією не тільки з викладачем, але і з іншими студентами; принцип індивідуалізації навчання, що виявляється в обліку викладачем індивідуальних психологічних особливостей студента; принцип ідентифікації, що обґрунтовує необхідність контролю самостійної роботи студента; принцип регламентації навчання, що відображує необхідність вибору стратегії навчання та планування організації самостійної роботи студента (що включає методичні розробки по самостійній роботі студентів); принцип опори на базові знання та вміння, що передбачає наявність у студента мінімальних навичок роботи з технічними засобами; принцип зовнішнього контролю та самооцінки, що включає обмін інформацією не тільки з викладачем, але і з іншими студентами, учнями по даній дисципліні або курсу; принцип доступності та посильності самостійної роботи; принцип свідомості і активності самостійної навчальної праці.

Ступінь самостійності студентів збільшується по мірі оволодіння знаннями та методами СРС. Студент сам повинен пережити свій процес становлення, бо у вигляді набору знань досвід не передається. Тільки СРС прищеплює смак до самоосвіти [1, с. 230].

Вміла організація СРС та КСР з дотриманням нормативів часу служить хорошій підготовці студентів до самоосвіти, формуванню творчої особистості. Головне, щоб СРС була безперервною, багатогранною, індивідуальною. Студент повинен усвідомити доцільність своєї самостійної роботи, тоді вона стає активною і ефективною [1, с. 232].

У зв'язку з цим навчальний процес усе в більшій мірі приймає характер самостійного навчального труда студентів, який організовує і яким управляє викладач на основі різних методів навчання. У навчальних планах вищих навчальних закладів є тенденція скорочення аудиторної навантаження та збільшення долі самостійної роботи студентів.

Отже, самостійна робота – це та робота, де студент проявляє творчі здібності та розвиває художній смак. Набуває таких якостей як спостережливість, зорова пам'ять, відчуття простору. Відбувається поетапне формування та розвитку у студентів умінь і навичок самостійного виконання завдань. Велику допомогу студентам надають

навчально-методичні рекомендації, які допомагають організувати самостійну роботу, служать керівництвом до вивчення конкретної теми.

Таким чином, у студентському колективі є об'єктивні передумови для підтримки та розвитку професійних мотивів і відповідних їм професійно спрямованих самостійних дій. Причини недостатньої прояви самостійності в навчально-пізнавальній діяльності та не сформованості самостійності, як якості особистості студента, повинні бути проаналізовані, і знайдені шляхи подолання сформованого невідповідності.

У сучасних умовах зусилля викладачів вузу повинні бути спрямовані на пошук найбільш ефективних форм і способів стимулювання СРС студентів.

Саме виявлена самостійність студентів, яка набуває інтелектуального характеру, створює у студента потребу в активності, самостійному оперуванні набутими знаннями на навчальних заняттях. Провідна роль тут належить викладачеві, який організовує, керує і контролює СРС студентів.

Список використаної літератури

- 1. Басова Н. В.** Педагогика и практическая психология : учеб. пособие / Н. В. Басова. — Ростов н/Д: Феникс, 2000. — 416 с.
- 2. Коджаспирова Г. М.** Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 176 с.
- 3. Листенгартен В. С.** Самостоятельная деятельность студентов : пособие для преподавателей вузов / В. С. Листенгартен, С. М. Годник. — Воронеж : Издательство ВГУ, 1996. — 96 с.
- 4. Молибог А. Г.** Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А. Г. Молибог. — Минск : Высш. школа, 1975. — 288 с.

Вольська О. В. Організація самостійної діяльності студентів та керівництво навчальним процесом у навчанні скульптури

У статті автор розглядає особливості педагогічного процесу в підготовці до самостійної діяльності студентів в процесі навчання скульптурі. Автор також пропонує виявити принципи самостійної роботи студентів на предмет скульптура і визначити роль керівника в управлінні і контролі процесом навчання.

Ключові слова: самостійна робота, принцип, скульптура, керівник, процес навчання.

Вольская Е. В. Организация самостоятельной деятельности студентов и руководство учебным процессом в обучении скульптуре

В статье автор рассматривает особенности педагогического процесса в подготовке к самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения скульптуре. Автор также предлагает выявить

принципы самостоятельной работы студентов на предмете скульптура и определить роль руководителя в управлении и контроле процессом обучения.

Ключевые слова: самостоятельная работа, принцип, скульптура, руководитель, процесс обучения.

Volskaya H. V. Organization of independent work of students and the education process, learning sculpture

In the article author rasmatryvaet Features Pedagogical process in preparation for samostoyatelnoy activities of students in the process of learning sculpture. The author also offers vyuvyt Principles samostoyatelnoy work students on presentation of sculpture and head of opredelyt role in the management and control process of education.

Key words: independents work, principle, sculpture, head, the learning process.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 37.013.42-053.2-056.24

О. П. Глоба

**ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНИХ
МЕДИЧНИХ ГРУП**

В останнє десятиліття рівень здоров'я і фізичної підготовленості студентської молоді значно погіршав. Свідом цьому є те, що майже 90 % абітурієнтів вузів мають відхилення в стані здоров'я. Число дівчат, що мають хронічні захворювання, збільшилося з 43,9% до 75%. До закінчення вищих навчальних закладів залишається менше 5% відносно здорової молоді [5].

Основними причинами цього положення, на думку багатьох дослідників, є дефіцит рухової активності впродовж всього періоду навчання в освітніх установах, зумовлений недосконалістю державних програм з фізичного виховання і недостатнім рівнем культури здорового способу життя всіх суб'єктів освіти [1 – 4].

Ця проблема загострюється для студентів з відхиленнями в стані здоров'я і віднесених до спеціальних медичних груп [3]. За підсумками поглиблених медичних оглядів близько 30% студентів вузів відносяться до спеціальних медичних груп, і число їх щорік збільшується на 3 – 8% [4].

Аналіз науково-методичної літератури показав, що методологія фізичного виховання і оздоровлення студентів спеціальних медичних груп у ВНЗ практично не розроблена та не дозволяє повною мірою здійснювати поставлені перед нею завдання з цілого ряду причин.

Необхідність розробки ефективної технології фізичного виховання в спеціальних медичних групах диктується різноманітністю і суперечністю поглядів за наступними напрямками досліджень: комплектування навчальних груп (за захворюваннями, фізичним розвитком, підготовленістю, функціональним станом організму); зміст навчальних занять; організація навчальних занять (з основною групою за умови індивідуального дозування навантаження, в спеціальній медичній групі з врахуванням діагнозу захворювання, в групах лікувальної фізичної культури); спрямованість навчальних занять (професійно-прикладна фізична підготовка, оздоровча, спеціалізована й ін.).

Найчастіше ці підходи залежать від: умов ВНЗ (матеріальних, регіональних, кліматичних); компетенції і можливостей викладача, його творчого потенціалу; особливостей розвитку осіб, що займаються фізичними вправами.

Звідси витікає потреба в пошуку найбільш ефективних організаційних форм, засобів і методів фізичного виховання, раціональних інноваційних підходів щодо нормування фізичних навантажень, адекватних функціональному стану організму людини, забезпечуючи відновлення порушених функцій організму, стійку фізичну та розумову працездатність студентів в умовах навчальної діяльності.

Спостерігається явне протиріччя між зростаючим рівнем вимог до підготовленості фахівців до майбутньої діяльності і потребою суспільства, що підвищується, у здорових і фізично розвинених людях, з одного боку, а з іншої – недостатньою розробленістю здоров'язберігаючих технологій у фізичному вихованні студентів спеціальних медичних груп ВНЗ.

Метою нашого дослідження стала розробка і експериментальне обґрунтування методики оздоровчих комбінованих занять з фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп в умовах ВНЗ. Об'єктом дослідження став процес фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп здоров'язберігаючої спрямованості.

Процес фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп, за нашим розумінням, має проходити успішніше за наступних умов:

- орієнтації на мотиваційну сферу студентів щодо регулярних занять фізичними вправами, рівень індивідуальної підготовленості і стан здоров'я осіб, що займаються;
- раціональне комбінування засобів, методів і рухових режимів з врахуванням програмних вимог ВНЗ і реабілітаційно-оздоровчої спрямованості навчально-тренувальних занять;

– інтеграції адаптованого фізичного виховання та корекційно-реабілітаційної освітньої діяльності.

На першому етапі дослідження нашою науковою групою проведено ретельний аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження, на основі якої нами була сформована робоча гіпотеза, визначені завдання експериментальної роботи. Оцінка стану здоров'я, рівня підготовленості (фізичної, функціональної та психологічної) студентів спеціальних медичних груп, з'ясування їх особистого відношення до фізичної культури і реабілітаційно-оздоровчої роботи, було проведено нами за допомогою спеціально розроблених тестів і анкетування.

Аналіз літератури показує, що на момент вступу до вищих навчальних закладів майже 45% студентів мають відхилення в стані здоров'я з тенденцією щорічного зростання кількості таких студентів на 3 – 8%. Основними з них є захворювання систем кровообігу, нервової системи, органів дихання, органів травлення, сечостатевої й ендокринної систем. Організація фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп ускладнена тим, що більш ніж 78% з них мають функціональні порушення в декількох системах, тому доцільніше проводити розподіл студентів на навчально-тренувальні групи за рівнем функціональної підготовленості з використанням комбінованих підходів щодо індивідуального нормування фізичних навантажень.

Проведене анкетування студентів першого курсу спеціальних медичних груп показало, що до 70% з них неадекватно оцінюють свій стан здоров'я, до 50% використовували рухові режими, що не відповідають їх функціональним можливостям. У 90% респондентів була відсутня внутрішня мотивація і готовність до власного реабілітування й оздоровлення.

На другому етапі нами була розроблена й апробована здоров'язберігаюча технологія організації фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп на основі комбінованої форми проведення навчальних занять; здійснювалася оцінка ефективності інноваційного підходу щодо організації навчального процесу з фізичного виховання в спеціальних медичних групах; були проведені „контрольні зрізи” для виявлення динаміки стану здоров'я і рівня підготовленості студентів спеціальних медичних груп.

Педагогічний експеримент показав, що розроблений нами комплексний підхід щодо організації процесу фізичного виховання студентів ВНЗ є дієвим інструментом у вдосконаленні психофізичного стану студентів спеціальних медичних груп. Про це свідчать темпи приросту показників фізичного і функціонального стану студентів експериментальної групи, а також підвищення рівня психічної захищеності та самооцінки.

У процесі організації фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами спеціальних медичних груп у ВНЗ виділяється цілий ряд

організаційних, технологічних, діагностичних, управлінських проблем, що вимагають швидкого вирішення. Проведене дослідження показало, що інтегрування звичайних форм і засобів організації навчального процесу з фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп ВНЗ з засобами і методами корекційно-реабілітаційної роботи сприяє значному підвищенню якості навчально-тренувальних занять, оздоровленню студентів за рахунок поліпшення біологічного і психічного складових їх здоров'я.

На третьому етапі був проведений аналіз результатів педагогічного експерименту, обробка даних дослідження, їх систематизація і опис, формування загальних висновків дослідження.

Комплексними критеріями оцінки ефективності інноваційного підходу щодо організації занять з фізичного виховання студентів СМГ стали, по-перше, перехід значної частки студентів до підготовчої та основної груп, по-друге, зменшення кількості пропущених навчальних занять у підрахунку на одного студента (від 30% до 50%), по-третє, підвищення рівня життєздатності та психічної задоволеності студентів від регулярних занять фізичними вправами.

Студентам спеціальних медичних груп в процесі навчання потрібно значно більше зусиль, ніж їх відносно здоровим колегам, що викликає напругу фізичних і психологічних ресурсів і робить украй актуальною відповідну організацію режиму їх рухової активності. Ці знання особливо важливі при підготовці фахівців, які працюватимуть з цим контингентом студентів. Такий фахівець сам має бути здоровим, або принаймні володіти основами здорового способу життя, переконуючи студентів своїм власним прикладом. Педагог повинен володіти спеціальною корекційно-реабілітаційною технологією, знати основи адаптивної фізичної культури як одного з найважливіших засобів оздоровлення і профілактики захворювань, вміти організувати оздоровчу роботу і самому бути прикладом у підтримці стану свого здоров'я.

Результати експериментальної роботи показали, що навчально-тренувальні заняття зі студентами СМГ, побудовані на основі з'єднання в різних засобів і форм підготовки з орієнтацією на вимоги державної навчальної програми, зважаючи на особливості стану здоров'я студентів, позитивне перенесення їх рухових навичок, раціональний розподіл навантаження і формування позитивної мотивації, є ефективним засобом корекції порушень психофізичного стану осіб, що займаються в спеціальних медичних групах.

Отримані результати відображають різноманіття зв'язків між станом здоров'я студентів, закономірностями спрямованості корекційно-реабілітаційної дії та особливостями адаптації організму студентів в процесі фізичного виховання у ВНЗ.

Проведене дослідження довело, що раціональне використання засобів, методів і режимів фізичного виховання зі студентами

спеціальних медичних груп сприяє підвищенню їх рівня здоров'я, фізичного і психічного розвитку. Експериментальна перевірка інноваційного підходу щодо організації процесу фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп дозволила зробити висновок про можливість його використання у вузівській практиці і свідчить про достатню ефективність навчально-тренувальних занять.

У ході експериментального дослідження нами були виявлені педагогічні умови (цільові, змістовні, організаційні, процесуальні і контролюючі), за яких значно підвищується ефективність процесу фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп; розроблено програмні компоненти фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп на основі інноваційного підходу з врахуванням програмних вимог ВНЗ і корекційно-оздоровчої спрямованості.

Список використаної літератури

1. Бородихин В. А. Совершенствование учебного процесса по физическому воспитанию студентов специальных медицинских групп : Автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук / В. А. Бородихин. – Ленинград : ЛГИФК, 1977. – 26 с. **2. Глоба А. П.** Организационные и практические основы физического воспитания инвалидов с нарушениями функций спинного мозга. Методические указания. Советский спорт / А. П. Глоба. – М., 1990. – 48 с. **3. Кабачков В. А.** Основы физического воспитания с профессиональной направленностью в учебных заведениях профтехобразования: автореф. дис. на соиск. ученой степ, д-ра пед. наук. – М., 1996. – 63 с. **4. Моргачев В. А.** Физическое воспитание студентов вузов, зачисленных в специальную медицинскую группу / В. А. Моргачев, Н. В. Петров, М. Н. Тарасенко. – М. : Высшая школа, 1965, 147 с. **5. Соціально-педагогічна** робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями / за ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 146 с.

Глоба О. П. Інноваційні підходи щодо організації процесу фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп

Представлена стаття розкриває значення організованих занять з корекційного фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп з порушеннями опорно-рухового апарату.

Ключові слова: фізичні вправи, корекція порушень фізичного розвитку, опорно-руховий апарат.

Глоба А. П. Инновационные подходы в сфере организации процесса физического воспитания студентов специальных медицинских групп

Данная статья раскрывает значение организованных коррекционных занятий физическими упражнениями студентов

специальных медицинских групп с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: физические упражнения, коррекция нарушений физического развития, опорно-двигательный аппарат.

Globa O.P. Innovative approaches in the sphere of physical education of students of the special medical group

This article exposes meaningfulness of employments physical exercises for the correction of physical violations related to violation of musculoskeletal system.

Key words: physical exercises, correction of physical violations, musculoskeletal system.

Стаття надійшла до редакції 09.04.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.016:784

О. О. Горбачевська

**ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ
ЕСТРАДНИХ СПІВАКІВ**

Докорінні зміни, які відбуваються в Україні, глибоко впливають на перебудову світогляду і психологію людей, духовне життя в цілому. Тому висувуються нові вимоги до результатів педагогічної діяльності. Важливого значення набувають завдання подолання розриву між культурою, наукою і освітою через використання необхідних умов для реалізації ідеї самооцінки людської особистості. В цьому контексті незмірно зростає роль вчителя. Реформи в суспільстві і, зокрема, в освіті тісно пов'язані з необхідністю відродження української культури.

Складовою загальною культурою є культура музична. Потяг до прекрасного, уміння бачити у буденному високе є проявом ментальності українського народу. Народна педагогіка завжди акцентувала увагу на формуванні естетичного ставлення людини до всіх сфер і проявів її земного життя, природи, праці, громадської діяльності, мистецтва та власної поведінки. Головні орієнтири естетичного виховання вбачались у тому, щоб навчити кожну особистість жити за неписаними законами краси і благородства: сформувати у підростаючого покоління навички творити прекрасне.

Вокальна культура є загальною і музичною культурою. Одним з проявів ментальності українського народу виступає прагнення до прекрасного, уміння бачити в буденному високе. Народна педагогіка завжди акцентувала увагу на формуванні естетичного відношення

людини до всіх сфер і проявів її земного життя, природи, праці, суспільної діяльності, мистецтва і власної поведінки. Головні орієнтири естетичного виховання повинні вбачалися в тому, щоб навчити кожну особистість жити по неписаних законах краси і благородства: сформуванню у підростаючого покоління навички сприймати і творити прекрасне.

Необхідність створення концепції формування вокальної культури естрадних співаків виникає в результаті невідповідності результатів навчання і виховання студентів – майбутніх естрадних співаків, згідно вимогам сучасних підходів до цієї проблеми. Теоретичні положення про суть музичної культури і музично-творчої діяльності досліджували Є. Назайкинський, А. Сохор, Г. Ципін; теорія музично-естетичного розвитку особистості розглядалася Е. Абдулліним, Ю. Алієвим, Б. Тепловим. Різні аспекти вокальної педагогіки і вокального виконання знайшли своє віддзеркалення в дослідженнях Д. Аспелунда, В. Багадурова, О. Далецького, Л. Дмитрієва, Ф. Заседательова, К. Мазуріна, Е. Малініной, А. Менабені, В. Морозова, І. Назаренко, Г. Стулової, Р. Юссона і ін. У багатьох роботах уживається термін «вокальна культура», але автори не розкривають семантику даного поняття у всій його цілісності, а обмежуються лише декларуванням терміну.

Від того, наскільки професійні якості співака відповідають потребам сьогодення, в значній мірі залежить подальший розвиток вокальної школи нашої країни. Маючи обмежену художньо-естетичну підготовку в офіційній субкультурі різних типів учбових закладів, студенти залучаються до групової субкультури і вважають їх достатніми для свого власного життя. Це по суті зупиняє процес духовного розвитку особи, обідняє художньо-естетичний досвід, калічить гуманістичний світогляд.

На жаль, сучасний соціум порушив гуманістичні і високі етичні традиції українського народу. Природно-побутове оточення сучасної молоді організоване так, що не розширює її естетичний світогляд, не збагачує досвід емоційно-естетичного сприйняття життєвих реалій. На такому ґрунті ускладнюється загальнокультурна ситуація. Класичне мистецтво, в якому представлені духовні досягнення людства, поступово втрачає свої позиції в естетичному розвитку естрадного співака. Відбувається певна вульгаризація культурного середовища, яке завдає істотної шкоди всесторонньому розвитку особи.

Тому метою нашої статті є пошук педагогічних руслових формування вокальної культури естрадних співаків.

Без розуміння того, що таке феномен культури, неможливо уявити історію розвитку музичної культури.

Культура – один з компонентів духовного життя суспільства. Культура відіграє все більшу роль у формуванні та зміцненні громадянського суспільства, розвитку творчих здібностей людини,

побудові правового суспільства. Культура впливає на всі сфери суспільної та індивідуальної життєдіяльності – труд, побут, дозволя, мислення, спосіб життя суспільства й особистості. Значення її у формуванні та розвитку способу життя людини виявляється у дії особистісно-суб'єктивних факторів (духовні потреби, цінності та інше), що впливають на характер поведінки, форми та стиль спілкування людей.

Соціального впливу культура набуває насамперед у якості необхідного аспекту діяльності людини, котра в силу свого громадського характеру передбачає організацію спільної діяльності суспільства. Цей процес вимагає звернення до колосального культурного потенціалу нагромадженого людством під час його існування. Ні соціальний прогрес, ні самовдосконалення особистості неможливі без освоєння духовних скарбниць народів світу.

Отже, ми окреслили для себе феномен культури і духовного життя, що дає змогу перейти до розгляду важливого їхнього елемента як художня культура. Вона ґрунтується на духовному засвоєнні світу через систему художніх образів. У найзагальнішому виді художню культуру можна визначити як історичний процес розвитку людини – суб'єкта художньої діяльності, що проявляється у створених нею художніх творах, ідеалах, котрі вона сповідує, нормах, традиціях тощо. Художня культура більш за все пов'язана з олюдненням людини її гармонією і цілісністю.

Рівень художньої культури залежить від матеріальної основи, властивої тому чи іншому конкретно-історичному етапу. Особливості суспільного життя зумовили існування в художній культурі різноманіття національних культур. Їхня наявність свідчить про багатоманітність художньої культури, її багатолічність.

Історія художньої культури дає підстави для висновків про те, що народ – головний охоронець свого духу, ментальності, найкращого художнього досвіду. Саме ним від покоління до покоління передаються художні зразки: його пам'ять здатна охопити величезні пласти художнього життя, подати їх для зацікавлених поколінь – актуалізувати в необхідний період. Безсумнівно й те, що найвищі художні прояви, що здобули свій вираз у фольклорі, також пов'язані з народом. Слід звернути увагу й на ту роль, яку виконує народ у формуванні та розвитку мови. Творення мови, усі процеси змін та перетворень, яких вона зазнає, цілком і повністю зумовлені діяльністю народних мас, які звертають її унікальність, неповторність і стимулюють її збагачення в усіх відносинах. Нарешті, було б несправедливо не відзначити, що народна художня діяльність започаткувала цілий ряд напрямків художньої культури, без яких остання була б не тільки збіднена, а й певним чином знизилася б свій універсальний рівень.

Говорячи про суб'єкт художньої культури, було б неправильним не заострити увагу на тій художній діяльності, яку покликана виконувати окрема людина – індивід – художник. Освоюючи дійсність

через глибокі переживання, художник творить унікальні художні цінності, здатні випередити той час, в котрому він живе і творить.

Водночас термін «культура» характеризує рівень освіченості, вихованості кожної окремої людини. Культура може бути ознакою якісного рівня оволодіння певними знаннями або видом діяльності. Таким чином, багатозначний термін «культура» має досить широке смислове визначення таких основних параметрів людського буття:

- певної історичної епохи у розвитку людства;
- характеристику конкретного суспільства або народу;
- специфічних сфер діяльності суспільства, конкретного індивіда;
- міри свідомості окремої людини;
- характеристики рівня духовної культури, а в більш вузькому значенні – характеристика художньої культури.

Поняття культура охоплює сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюється в результатах продуктивної діяльності людини, зокрема в системі освіти, мистецтва та творчості. Ефективність впливу мистецтва характеризується рівнем індивідуального осягнення духовних цінностей, їх перетворенням у неповторний внутрішній світ суб'єкта. В художній культурі відбувається самовираження особистості, розкриваються можливості для людини реалізувати свої творчі потенції в різних видах мистецтва. Кожний з цих видів є відносно самостійним і не перекладається повністю на мову інших видів. Наприклад, що можна сказати музикою, не можна передати малюнком. Втім, сьогодні дедалі глибше усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культуротворчого впливу різних видів мистецтва, необхідність формування у людини цілісної художньої картини світу. Гама кольорів, звуків, ліній, рухів викликає у людини гаму суб'єктивних відчуттів, що сприяють більш тонкому розумінню різноманітних явищ довкілля.

Один з якнайдавніших видів музичного виконання – це передача засобами співацького голосу ідейно-образний зміст музичних творів. Дуже часто в одному творі використовується вокальні мелодії різних стилів для створення різних характерів і образів.

Чудово цікаво писав про спів прекрасний італійський співак Л. Вольпі: «Спів – найважливіший прояв людської натури, тому що він є виразом відчуття, пристрастей, роботи уяви, думок, тісно пов'язане з анатомічною і духовною структурою людини. Але артистичний спів, як камерний, так і театральний, вимагає технічних знань, вправ, методу і стилю, які може дати тільки навчання. Недостатньо просто співати, потрібно уміти співати, щоб служити мистецтву і зберегти голос» [1].

Ми вважаємо, що процес формування вокальної культури буде ефективним за умов естетизації навчального процесу; взаємодії мистецтва і міжпредметних зв'язків; використанні у формуванні вокальної культури

засобів вокального мистецтва; особливої підходу, індивідуалізації і диференціації у відборі навчально-творчих завдань, направлених на формування вокальної культури студентів.

Список використаної літератури

1. Пекерская Е. Вокальный букварь [Электронный ресурс]

/ Е. Пекерская. – http://bookap.info/okolopsy/pekerskaya_vokalnyu_bukvar/load/rtf.shtm

Горбачевська О. Формування вокальної культури естрадних співаків

Стаття розглядає значення культури в сфері цілісного формування сучасного естрадного співака. Автор статті підкреслює, що музичне мистецтво найбільш ефективно сприяє становленню вокальної культури естрадного співака.

Ключові слова: культура, музичне мистецтво, формуванні вокальної культури.

Горбачевская А. Формирование вокальной культуры эстрадных певцов

Статья рассматривает значение культуры в сфере целостного формирования современного эстрадного певца. Автор статьи подчеркивает, что музыкальное искусство наиболее эффективно способствует становлению вокальной культуры эстрадного певца.

Ключевые слова: культура, музыкальное искусство, формировании вокальной культуры.

Gorbachevska O. Formation vocal culture pop singers

The article examines the importance of culture in the holistic formation of the modern pop singer. The author emphasizes that the music iskussva most effectively promotes the formation of vocal culture crooner.

Key words: culture, music, art, the formation of vocal culture.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 784.9.

А. С. Даценко

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІВАКА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СПІВУ

Формування співацької культури у вокаліста-початківця, як фундаменту вокальної майстерності, завжди звертало увагу викладачів вокалу та музичної критики. Хороший, навіть, видатний голос студента становить лише десяту частину того, що потрібно у майбутньому справжньому співаку, особистості. Формування співацької культури студента вокального відділення, як носія (у майбутньому) краси і правди, потребує постійного контролю, енциклопедичних знань, смаку, освіченості та терпіння з боку викладача, який зобов'язаний стежити не тільки за якісним звукоутворенням, без якого неможливе якісне виконання твору, а й допомогти у розвитку культури співака як особистості, адже без неї найкращий вокал не в змозі здійснити вплив на серце слухача.

Цій проблемі присвячені праці відомих музикантів, артистів, вчених та педагогів: М. І. Глінки, Д. Л. Аспелунда, І. П. Прянішнікова, М. Е. Донець-Тессейр, Б. М. Теплова, В. М. Луканіна.

Мета статті: ознайомити викладачів та починаючих співаків з проблемою вокальної культури як частини загальнохудожньої культури.

Завдання: звернути увагу на проблему виконавської та загальної культури у починаючого співака.

Правда і краса – основа всякого мистецтва, а в музиці вони – основа основ. Як казав своїм учням скульптор Мікеланджело: «Краса – це те, що не містить у собі нічого зайвого» [6, с. 34]. Опираючись на думку Дж. Россіні [8], що «музика – ідеальне мистецтво, не зображувальне, як, наприклад, живопис чи скульптура», музика намагається донести до людини вищу ідею, ідею Бога-ідеала, звертається не тільки до інтелекту, а й до душі людини. А Моцарт підкреслював: «Музика навіть у найжахливіших ситуаціях не повинна ніколи ображати вухо, а навіть і тут чарувати його, словом - залишатися музикою» [9, с.76].

У наш вік – вік глибокого психологічного зростання самосвідомості людини, коли музика стає «засобом розмови з людьми» [7, с.18], захоплення виконавців голосом як самоціллю, копіювання у співах прийомів італійців, як правило, з платівок, без справжньої італійської школи високого стилю, рідко викликає захоплення у слухача.

Давно минули часи, коли меломани з'являлись у театрі тільки на пісеньку Герцога, щоб послухати верхнє «до» тенора чи вокальні вправи якоїсь примадонни. Та, нажаль, і досі є люди, які вважають, що голос для співака – усе. Вони захоплюються «bel canto», особливо студенти, у яких

ще не досить розвинене почуття художньої правди, вважаючи, що це і є справжній італійський прекрасний спів, і чомусь забуваючи слова славетного у XVIII ст. співака та викладача Пьетро Тозі: «співак повинен звертатися до серця слухача, хвилювати його показом вправності та кількістю імпровізацій...» [5, с. 45].

Ми вважаємо, якщо співак дійсно хоче стати майстром, хвилювати серце слухача, він має бути на дуже високому рівні загальної та спеціальної культури.

У переважній більшості вокалісти – не тільки початківці, а й молоді артисти – ще не досить володіють своїм «інструментом» – співочим голосом. Скаржитись на те, що в нас немає хороших голосів ми не можемо. Природа щедро дарує нам видатні голоси, але, судячи з кінцевого результату, треба зазначити, що розвиток їх здійснюється не завжди задовільно.

Кожному зрозуміло, що правильний початок і послідовність навчання надзвичайно важливі для подальшого зростання співака. Яким би талановитим не був учень, яким би гарним не був його голос, відсутність уміння володіти ним ніколи не дасть повною мірою відтворити і донести до слухача ідеальне мистецтво - спів - під час виконання.

Процес фонації – процес рефлекторний. Співакові ніколи думати, як працюють його голосоутворюючі органи, він повинен думати про те, що він виконує, для кого співає, що відображує.

В Італії, колись оперного співу, термін навчання досить довгий і розподіляється на декілька етапів. Перший – постановка голосу, пошук та закріплення найкращих індивідуальних якостей співака з координацією цих голосоутворюючих органів. Другий – осмислення гамм, арпеджіо, каденцій з доведенням їх до автоматизму та вивчення фоніатрії, філології, історії та фізико-акустичних дисциплін. На третьому етапі звертається увага на розвиток слуху, інтелекту, удосконалення голосу співака, як музиканта. І тільки потім, після складання іспитів, його допускають до вивчення музичних творів.

Засновник російської школи співу М. І. Глінка у своїх роздумах про академічний спів ставив слух на перше місце, а вже потім голос. Гарно, якщо він великий, гнучкий, приємного тембру. Але у вокальній музиці головне «не об'єм голосу, а точність», «сила та об'єм голосу з'являються з часом завдяки вправам та нескладним творам», цю думку стверджував М. І. Глінка [3], повторюючи її вслід за видатними професорами співу Італії XIX ст.

Усім зрозуміло, наскільки важливо для вокаліста донести до слухача твір, розфарбувати його тембрами, точно проспівати ритм і інтервали, підкреслити простоту чи вередливість мелодії, відчутти форму, донести головну ідею, яка і є кульмінацією та змістом твору.

Для покращення співацької культури починаючого співака викладачеві необхідно під час індивідуальних занять звертати його увагу

не тільки на техніку виконання, але і на самий твір. А саме, на те, хто є автор твору, коли і де був написаний цей твір, якщо це сцена із опери, то необхідно прочитати лібрето, прослухати виконання цього твору видатними співаками, якщо є змога – подивитися відео з цією оперою і так далі.

Починаючий співак повинен слухати якісну музику, відвідувати концертні зали, оперні театри тощо. І головне – читати багато класичної літератури, бути сучасним музикантом, багато міркувати і аналізувати ту музику, з якою він зустрічається. Все це покращує його загальну і музичну культуру.

З усього вище сказаного зрозуміло, наскільки високорозвиненим мусить бути вокаліст, наскільки потрібно працювати над самовдосконаленням, і це є головним завданням викладача - постійно працювати з учнем, ставити та досягати цілей, нові звершення самі собою не з'являються. Звичайно, не всі стають музикантами. Для подальшого музичного вдосконалення потрібно залучати найкращих майстрів. А для навчання постійно відбирати тільки найпрацьовитіших та талановитих учнів, а коли йдеться про вокалістів оперного напрямку, істоту – синтетичну, яким є по виразу Вагнера «опера - жанр синтетичний» [2, с. 76], то окрім володіння голосом, розумом, треба бути ще й музикою, поетом, художником.

Нам здається, що педагогічна діяльність взагалі і вокальна зокрема є покликанням. У педагогіці, крім широкої загальної та вузької спеціальної, потрібна здатність відчувати студента, його недоліки та обережно виправляти їх відповідно з методикою, не забуваючи, що кожна людина неповторна, як і її голос, і двох однакових голосів і засобів їх розвитку не може бути.

Список використаної літератури

- 1. Аспелунд Д. Л.** Развитие певца и его голоса. – М. : Музыка, 1952. – 190с.
- 2. Вагнер.** Философские труды. – М. : Музыка, 1976. – 190 с.
- 3. Глинка М. И.** Записки. – М., Музыка, 1988. – 230 с.
- 4. Донец-Тессейр М. Э.** / под ред. Л. Дмитриева. – М. : Музыка, 1974. – 66 с.
- 5. Мазурин К.** Методология пения. – Ч. 1. – М., 1902.
- 6. Микеланджело** Мысли великого художника. – М., 1999.
- 7. Мусоргский М. П.** Письма. – М. : Музыка, 1981. – 360 с.
- 8. Россини Дж.** Эпистолярное наследие. – М., 2002.
- 9. Переписка В. А.** – СПб .: Невская нота, 2003.
- 10. Луканин В. М.** Обучение и воспитание молодого певца. –Л., Музыка, 1977, 86с.
- 11. Прянишников И. П.** Советы обучающим пению. – М. : Гос.муз.изд., 1958. – 112 с.
- 12. Теплов Б. М.** Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
- 13. Юдин С. П.** Формирование голоса певца. – М. : Музыка, 1962, 168 с.

Даценко А. С. Формування культури співака у процесі навчання співу

У статті розглядаються деякі питання сучасного вокального виховання та його значення у формуванні професіонала високого класу. Автор статті підкреслює необхідність виховання всебічно розвинутого співака, як фундаменту формування високопрофесійного виконавця. Автор визначає основні положення професійного формування академічного співака.

Ключові слова: вокальна культура, співак, розвиток.

Даценко А. С. Формирование культуры певца в процессе обучения пению

В статье рассматриваются некоторые вопросы современного вокального воспитания и его значение в формировании профессионала высокого класса. Автор статьи подчеркивает необходимость воспитания всесторонне развитого певца, как фундамента формирования высокопрофессионального исполнителя. Автор определяет основные положения профессионального формирования академического певца.

Ключевые слова: вокальная культура, певец, развитие.

Datsenko A. S. Building a culture of learning in the singer singing

The paper discusses some issues of contemporary vocal education and its importance in shaping professional High luminance of the class. The author emphasizes the need to educate the singer fully developed as the foundation of the formation of a highly professional artist. The author defines the basic provisions of the professional formation of academic singer.

Key words: vocal culture, singer, development.

Стаття надійшла до редакції 01.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р

УДК 784.9:373:78

О. Б. Дрепіна

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ
РІВНІВ ЕСТЕТИЧНОГО САМОВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Однією з головних цілей, визначених у Концепції національного виховання студентської молоді, є «забезпечення високого рівня професіональності та вихованості молодої людини, сприяння розвитку індивідуальних здібностей, таланту та самореалізації». А одним з основних напрямків національно-виховної діяльності – естетичне виховання: розвиток естетичних потреб і почуттів, художніх здібностей і творчої діяльності; формування у молоді естетичних поглядів, смаків, які ґрунтуються на українських народних традиціях та кращих надбаннях світової культури; вироблення умінь примножувати культурно-мистецькі надбання народу, відчувати і відтворювати прекрасне у повсякденному житті [1].

Естетичне самовиховання студентів є сьогодні одним із найважливіших завдань педагогічної освіти. Підвищення рівня естетичного самовиховання студентів університетів освіти є необхідною вимогою сучасного погляду на всебічний розвиток особистості майбутнього педагога-професіонала.

Серед тих, хто свого часу займався проблемою естетичного самовиховання, імена провідних учених: Ю. Борєв, М. Каган, Т. Чередниченко, К. Юнг (естетико-філософський напрям) А. Арет, М. Бахтін, С. Єлканов, О. Леонтьєв, Л. Рувінський (психолого-педагогічний напрям), А. Деркач (акмеологічний напрям), а також Б. Асаф'єв, М. Бонфельд (сфера музикознавства), Т. Адорно (соціологія музики) Л. Виготський, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Б. Теплов, Г. Ципін (психологія музичної діяльності), Л. Баренбойм, Г. Нейгауз (педагогіка професійної музичної освіти й виконавства) та ін. Спираючись на фундаментальні дослідження вітчизняних і зарубіжних митців наукової думки, сучасні дослідники продовжили розвідки у сфері естетичного виховання й самовиховання майбутніх педагогів (М. Абдугулов, О. Глузман, В. Дряпіка, К. Завалко, О. Кучерявий, Г. Падалка, Л. Печко, О. Рудницька, Г. Шевченко, багато інших).

Ґрунтуючись на принципах педагогічної психології, ми займалися вивченням процесу засвоєння студентами університету естетико-моральних норм і принципів, формування естетичного світогляду, естетичних переконань, звичок, що відбувається в умовах навчально-виховної діяльності, а також залежності засвоєння знань, умінь, навичок, формування певних властивостей особистості як від індивідуальних особливостей студентів, так і від особливостей

міжособистісного взаємовпливу, які виникають у ході цієї діяльності й спілкування [2, с.344].

Мета даної статті – проаналізувати результати експериментального діагностування рівнів естетичного самовиховання студентів педагогічного університету на констатуючому етапі наукового дослідження.

Діагностична програма констатуючого етапу нашого експериментального дослідження була спрямована на вивчення наявного стану естетичного самовиховання студентів і складена таким чином, щоб мати можливість виявити: цілісність естетичних, психолого-педагогічних професійних знань; усвідомленість універсальності естетичного відношення; розвиненість основних компонентів естетичної свідомості; наявність досвіду естетичної діяльності; наявність досвіду у комунікативній сфері; обізнаність і досвідченість у теорії та технології естетичного самовиховання й готовність до практичної реалізації його задач.

Констатуючий експеримент проводився за програмою, розробленою відповідно до гіпотези нашого дослідження, у природних умовах педагогічного навчально-виховного процесу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка на базі Інституту педагогіки і психології (ІПП) та спеціальностей мистецько-педагогічного напрямку Інституту культури і мистецтв (ІКМ).

Ретельне вивчення питань естетичного самовиховання студентів у природних умовах педагогічного навчально-виховного процесу університету вимагало використання цілого ряду діагностичних методик.

За результатами діагностики, адаптованої на основі методики Л. Бережної, якою передбачено обрання одного з трьох варіантів відповіді на кожне з 18 запропонованих питань, рівень прагнення до естетичного самовиховання студентів виглядає таким чином: низький (18-29 балів) – 113 осіб (43,1%) ІКМ та ІХО і 34 осіб (39,5%) ІПП; середній (30-44 бали) – 110 осіб (42%) ІКМ та ІХО і 40 осіб (46,5%) ІПП; високий (45-54 бали) – 39 осіб (14,9%) ІКМ та ІХО і 12 осіб (14%) ІПП.

Стосовно самооцінки особистих естетично-самовиховних якостей, маємо таку картину: більша частина опитаних (153 особи ІКМ – 58,4% та 50 осіб ІПП – 58,1%) адекватно оцінюють власні особисті естетично-самовиховні якості (14-11 балів). У досить великої кількості респондентів (85 осіб ІКМ – 32,4% та 26 осіб ІПП – 30,2%) самооцінка є заниженою (11-9 балів). Крайні показники дорівнюють одне одному: дуже високий та низький (по 6 осіб ІКМ (2,3%) та по 2 особи (2,3%) ІПП). При цьому дуже низька самооцінка – не виявлена в жодного з респондентів.

На основі вивчення оцінки ступеня сприйнятливості до зовнішніх естетично-виховних впливів було зроблено висновок про наявність можливостей для самореалізації в художньо-комунікативній сфері, в естетичній та майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Найвищий ступень наявності можливостей для самореалізації виявлено у 14 респондентів (5,4%) ІКМ та у 4 респондентів (4,7%) ІПП, які набрали по 15-14 балів; 125 респондент ІКМ (47,7%) та 42 респонденти (48,8%) ІПП мають необхідний і достатній для самореалізації ступень (13-11 балів); 97 респондентів ІКМ (37%) та 32 респонденти ІПП (37,1%) мають перспективний для самореалізації ступень (10-9 балів); 20 респондентів (7,6%) ІКМ та 6 респондентів (7,0%) ІПП, які показали не достатньо визначену оцінку, мають ступень скоріше як неперспективний для самореалізації (7-6 балів); 6 респондентів (2,3%) ІКМ та 2 респонденти (2,4%) ІПП показали найнижчий ступень, тобто такий, що не заслуговує уваги в плані самореалізації (5 балів).

Результат діагностики потреби у спілкуванні за методикою Ю. Орлова – у всіх респондентів рівень потреби у спілкуванні більше 80%. Дослідження рівня емпатійних тенденцій за методикою І. Юсупова дало такі результати: 36,4% респондентів набрали від 63 до 81 бала, що характеризує високий рівень емпатійності. Решта респондентів – 63,6% осіб набрали від 37 до 62 балів, що відповідає нормальному рівню емпатійності.

Діагностику загального рівня комунікабельності особистості було проведено за методикою В. Ряховського. Отримані результати: 22 респонденти (25,6%) ІПП та 68 респондентів ІКМ (26%) володіють певною мірою товариськості, однак з новими людьми сходяться з осторогою, неохоче; 43 респонденти ІПП (50%) та 110 респондентів ІКМ (42%) мають нормальну комунікабельність, досить толерантні у спілкуванні; 18 респондентів ІПП (20,9%) та 83 респонденти ІКМ (31,7%) – дуже, навіть надмірно товариські; у 2 респондентів ІПП (2,3%) товариськість має підвищений рівень.

Визначення рівня естетичної культури студентів шляхом надання ними відповідей на запитання анкет (адаптованих нами за методикою С. Цурюмової) дало такі результати. За когнітивним критерієм, серед різноманіття жанрів українського мистецтва 17,2% респондентів ІПП проявили обізнаність лише в літературі.

За аксіологічним критерієм, вважають українське національне мистецтво цікавим для себе 48,3% респондентів, дуже цікавим – 20,7%, не дуже цікавим – 24,1%. Мистецтво інших народів світу: так – 37,9%, викликають великий інтерес – 17,2%, не завжди – 38%. Привабливими напрямками в мистецтві вважають: класичне (34,5%), народне (17,4%), сучасне (65,5%). Частина респондентів вважає привабливими для себе кілька напрямків: класичне й народне (6,9%), класичне й сучасне (13,8%) або всі названі напрямки (3,4%).

За креативним критерієм, найбільш привабливими й улюбленими видами діяльності для студентів є: навчальна (10,3% респондентів), перцептивна («слухати викладача»), навчально-творча, соціальна, читання, театральне мистецтво (по 3,4% респондентів за

кожним видом діяльності), творча діяльність (10,3% респондентів), малювання (13,8%), написання творів, віршів, сценаріїв, співи (по 6,9%), танці (10,3% респондентів), будь-яка діяльність [«де треба проявити креативність та індивідуальність»] (3,4%). Використовують знання й навички, отримані на заняттях творчого колективу, у спілкуванні з рідними, з іншими людьми – 24,1%, іноді використовують – 17,2%, не завжди використовують – 3,4%, не використовують – 27,6% респондентів. Певна частина респондентів (44,8%) має власну «художньо-творчу скарбничку», яка складається з власних пісень та віршів (або власних збірок віршів), з малюнків (або являє собою «художнє портфоліо»), з фотографій, відеоматеріалів, спогадів, газетних вирізок.

Результати констатуючого експерименту дозволили зробити висновок про те, що підвищенню рівня естетичного самовиховання студентів педагогічних університетів в умовах навчально-виховної, естетичної, у т. ч. художньо-виконавської діяльності приділяється недостатньо уваги. Адже переважна більшість респондентів віддає перевагу сучасним творам і зорієнтована, в основному, на споживання взірців масової музичної культури. При цьому, велика частина обраних ними взірців масової музичної культури далекі від традиційного для вітчизняної ментальності й культури ідеалу, усвідомлення й сформованість якого має сприяти формуванню вмій і навичок естетичного сприйняття, оцінювання й створювання краси навколишнього світу.

Переважання низького та середнього рівня сформованості компонентів естетичного самовиховання у студентів обумовлює необхідність подальшого пошуку шляхів підвищення ефективності й результативності естетичного самовиховання в умовах навчально-виховного процесу педагогічного університету. У зв'язку з цим, ми вважаємо, що для виконання поставленої перед студентом задачі підготовки себе до майбутньої професійної діяльності педагога-митця вкрай необхідним є самовиховання естетичних якостей, підвищення рівня сформованості основних компонентів естетичного самовиховання.

Подальший розвиток теорії і практики естетичного самовиховання студентів має здійснюватися в напрямку, детермінованому категорією професійного успіху в межах гуманістичної і синегетичної парадигм. Проблеми естетичного самовиховання мають і надалі досліджуватися в аспекті розвитку форм внутрішнього художнього діалогу, естетичної самооцінки, створення умов для активізації особистості з метою естетичного самовдосконалення з урахуванням впливу естетико-соціальних художньо-комунікативних умов на формування естетичної свідомості, самосвідомості й набуття досвіду естетичної діяльності, до переліку найвпливовіших форм якої ми обов'язково включаємо колективну музично-виконавську діяльність.

Список використаної літератури

1. Концепція національного виховання студентської молоді: Додаток до рішення колегії МОН України від 25.06.2009 р. протокол № 7/2-4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/law/2231>. **2. Мещеряков Б. Г.** Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М., 2002. – 639 с.

Дрепина О. Б. Експериментальне діагностування рівнів естетичного самовиховання студентів педагогічного університету

У статті розглядається проблема вивчення рівня сформованості компонентів естетичного самовиховання у студентів, аналізуються окремі результати експериментального діагностування рівнів естетичного самовиховання студентів педагогічного університету на констатуючому етапі наукового дослідження, обґрунтовується необхідність подальшого пошуку шляхів підвищення ефективності й результативності естетичного самовиховання в умовах навчально-виховного процесу педагогічного університету.

Ключові слова: естетичне самовиховання, експериментальне діагностування, рівні сформованості компонентів.

Дрепина О. Б. Экспериментальное диагностирование уровней эстетического самовоспитания студентов педагогического университета

В статье рассматривается проблема изучения уровня сформированности компонентов эстетического самовоспитания у студентов, анализируются отдельные результаты экспериментального диагностирования уровней эстетического самовоспитания студентов педагогического университета на констатирующем этапе научного исследования, дается обоснование необходимости дальнейшего поиска путей повышения эффективности и результативности эстетического самовоспитания в условиях учебно-воспитательного процесса педагогического университета.

Ключевые слова: эстетическое самовоспитание, экспериментальное диагностирование, уровни сформированности компонентов.

Drepina O. B. Experimental diagnostics of level of aesthetic self-education of students of pedagogical university

The article considers the problem of studying the level of the formation of the components of the aesthetic self-education of students, analyses some results of the experimental diagnostics of level of aesthetic self-education of students of pedagogical University in considering the stage of scientific research, provides a rationale for the necessity of further search for

ways to improve the efficiency and effectiveness of aesthetic self-education in terms of teaching and educational process of pedagogical University.

Key words: aesthetic self-education, experimental diagnostics, levels of formation of components

Стаття надійшла до редакції 01.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р

УДК 373.015.31:17.022.1:784.1(477) «199/200»

Ю. С. Закусіло

**РОЗВИТОК МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОГО
ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ
(КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

Розбудова суверенної, демократичної, правової держави вимагає використання заходів, спрямованих на розвиток у громадян духовності, виховання патріотизму та поваги до історичної спадщини українського народу, впровадження у суспільну свідомість співвітчизників загальнолюдських моральних цінностей. У зв'язку з цим надзвичайно важливим є пошук засобів формування морально-естетичної культури молодого покоління України [2, с.56].

Основний Закон нашої держави – Конституція України гарантує вільний і всебічний розвиток особистості кожного громадянина, а в Законах України «Про освіту» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про позашкільну освіту» (2004 р.), «Концепції загальної середньої освіти» (12-річна школа) (2001 р.), Національній Доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002 р.) підкреслюється, що основні завдання дошкільної та шкільної освіти полягають у її спрямованості на: всебічний гармонійний розвиток дитини як особистості та найвищої суспільної цінності; створення умов для творчої самореалізації особистості кожної дитини у навчально-виховному процесі.

Вихід української освіти на якісно новий рівень визначив сучасні ідеали виховання, які мають стати основою відтворення морально-духовного потенціалу нації. Один із головних напрямів такого відтворення вбачається у конструюванні виховного процесу, складові якого були б спроможні допомогти молодому поколінню успішно інтегрувати, з одного боку, національний досвід і традиції, що передаються йому у спадок від батьків, старшого покоління, а з іншого, - загалом новітні інформаційні, поведінкові та когнітивні схеми, які надходять від інших етнокультурних та цивілізаційних спільнот. З огляду на це пріоритетного значення набуває

всебічний розвиток людини, виховання духовних цінностей як важливих чинників становлення особистості.

Одним зі шляхів вирішення цих питань є опанування історико-педагогічного досвіду, в якому зосереджено досягнення вітчизняної педагогічної науки та національно-культурні традиції українського народу. Хорове мистецтво – це втілена у звукові краса людської душі, жива скарбниця духовно-моральних та естетичних ідеалів народу. Протягом століть воно було провідником високого складу почуттів та думок і мало величезний виховний потенціал у формуванні морально-естетичної культури молодого покоління українців [4].

Спів – найбільш популярна форма музично-творчої дитячої діяльності в нашій країні, яка сприяє загальному і музично-естетичному розвитку дітей, розвитку співочої культури, формуванню духовного світу дитячої особистості. Саме спів надає дітям можливість брати активну участь у виконавському процесі, розвиває музичні здібності та виховує музичну культуру дитячої особистості. Різноманітні питання розвитку співочого голосу дітей, змісту вокально-хорової діяльності школярів в умовах сучасної школи розглядалися у працях відомих педагогів-музикантів: Л. Абелян, Л. Жарової, А. Менабені, Г. Струве, Г. Перештейльнас, А. Пономарьової, В. Попова, В. Соколова, В. Сафонової, Г. Урбанович, В. Іонової, І. Зеленецької, Т. Овчиннікової.

Разом з тим у сучасному молодіжному середовищі спостерігається негативне ставлення до хорового мистецтва, однобічне уявлення про хор як примітивне і колективно-усереднювальне явище.

Доведено, що провідна роль дитячого хорового мистецтва у формуванні морально-естетичної культури учнівської молоді була зумовлена наявністю в ньому різноманітних засобів (хорові твори різних стилів і жанрів, репертуарні збірки та методичні посібники для занять хоровим співом, музично-педагогічні видання, хоровий спів, концертно-хорова практика), а також посилювалася його демократичністю, багатofункціональністю, гнучкістю в утворенні різних форм співацьких колективів, синтетичною та колективною природою хорового співу, глибоким емоційним впливом на особистість, глибинними національно-культурними традиціями та центральним місцем у музичній культурі українського народу.

Виявлено, що на формування морально-естетичної культури молоді засобами хорового співу впливали розвиток професійного та аматорського хорового руху; виникнення численних хорових товариств і поширення їх музично-просвітницької діяльності; організація вокально-хорової освіти; критичне ставлення музично-педагогічної громадськості до негативних явищ у постановці хорової справи в освітніх організаціях (нерозуміння з боку урядових установ виховного значення хорового мистецтва, низький професійний рівень та соціальний статус викладача співу, недостатнє методичне забезпечення навчального процесу); заходи урядових установ, спрямовані на

покращення викладання хорового співу та організацію учнівських хорових колективів (обов'язкове викладання хорового співу в усіх навчальних закладах, організація музично-педагогічної освіти, видання методичних та репертуарних збірок, надання дипломованому викладачеві співів рівних прав з викладачами інших предметів) [5, с.98].

На думку М. Осенева та В. Самаріна, мета хорового співу – сприяти творчій самореалізації учнів засобами виконавства.

Ці питання сьогодні перебувають у стані активного опрацювання. Однак усе ще відсутні цілісні системи використання хорового мистецтва як дієвого чинника формування в учнів морально-духовних цінностей; не розкрита технологія виховання й розвитку цього особистісного утворення через творчу діяльність в умовах хорового колективу.

Україна завжди була співочою державою, а хоровий спів поставав найбільш доступним видом дитячої музичної творчості. На жаль, останнім часом популярність хорового співу знижена, дитячі хорові колективи стають рідкістю, в музично-педагогічному суспільстві виникає тривога у зв'язку з тим, що традиція виховання дітей хоровою творчістю може відійти у минуле. Відродження традицій дитячого хорового співу школярів у загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладах в аспекті музично-естетичного виховання постає важливою та актуальною проблемою на початку XXI століття.

У вітчизняній науці проблема розвитку особистості стоїть поряд з проблемою виховання і навчання, які сприяють гармонійному та всебічному удосконаленню особистості. Естетичне виховання веде за собою естетичний розвиток, в процесі якого формуються духовні потреби, емоційно-естетичне ставлення до дійсності, до мистецтва, формуються поняття краси, розвиваються творчі здібності.

Проблема творчого розвитку особистості ніколи не втрачала своєї актуальності. Вона була предметом дослідження таких філософів, педагогів, психологів як Б. Г. Ананьєв, В. І. Андрєєв, М. О. Бердяєв, В. А. Кан-Калік, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, О. Я. Савченко та ін. Система здібностей в структурі творчої особистості вивчалася Л. С. Виготським, В. М. Дружиніним, В. В. Кліменко, В. О. Моляко та ін. Сутність творчості як специфічного виду діяльності розглядалася в роботах М. Воллаха, Дж. Гілфорда, В. В. Давидова, Л. М. Когана, О. В. Кочерги, О. М. Матюшкіна, Я. О. Пономарева. Формування творчої особистості учнів на різних етапах їх навчання аналізувалися в роботах І. П. Волкова, В. Н. Козленко, О. Я. Савченко, С. О. Сисоевої, М. П. Лещенко, Л. О. Хомич, та ін.

Лише творча особистість спроможна створювати, управляти, пропонувати нові теорії, нові технології, нові напрямки розвитку, знаходити шляхи виходу зі складних нестандартних ситуацій. Тому забезпечення кожної людини можливостями використання свого

творчого потенціалу є одним із пріоритетних завдань як загальноосвітніх, так і позашкільних закладів [3, с.34].

Дитяче хорове виконавство України, яке представлене сьогодні яскравою національною хоровою школою, акумулювало в собі органічний синтез національних пісенних традицій зі здобутками європейської практики дитячого хорового співу.

Визначення національної специфіки дитячого хорового виконавства нерозривно пов'язане із вивченням етнорегіональних пісенних традицій (манера звукоутворення, темброве забарвлення вокального звуку, музичні діалекти), формування яких відбувалося протягом тривалого історичного періоду під впливом багатьох чинників.

Розглянемо найяскравіші дитячі хорові колективи України сьогодення, які зробили свій значний внесок у розвиток дитячого хорового мистецтва нашої країни.

Одними найяскравішими представниками дитячого хорового мистецтва в Україні у кінці ХХ на початку ХХІ століття є «Щедрик», «Сонечко», «Антем», «Подільські солов'ї», «Дитячий хор Молодогвардійської дитячої школи мистецтв», Луганський молодший і старший хор «Камертон» музичної школи естетичного виховання № 6.

Але на жаль, доводиться констатувати той факт, що останнім часом музично-художньому (естетичному) вихованню дітей у школі не приділяється належної уваги, намітилися тенденції до погіршення процесу виховання засобами мистецтва взагалі. Тому знижується рівень загальної культури, у школярів не розвивається художній смак, естетичні ідеали. Дітям стає все складніше реалізувати себе у творчості, накопичувати той необхідний запас інформації і вражень, що так необхідний для розвитку особистості. Проблема виховання школярів засобами мистецтва є предметом дискусій в педагогічних колективах шкіл нашого міста. В Луганську періодично проводяться міські науково-практичні конференції «Виховання духовної культури школярів засобами мистецтва», розглядалася проблема виховання емоційної культури школярів засобами вокально-хорової музики. Проблема вокально-хорової музики стає все більш актуальною.

В Україні у ХХІ-му столітті продовжується робота з розвитку хорової культури школярів, тому можна стверджувати, що практично в кожному місці працюють талановиті педагоги, які створюють дитячі хори і проводять безцінну роботу.

Таким чином, можемо накреслити перспективи реалізації позитивного вітчизняного досвіду з формування морально-естетичної культури учнівської молоді засобами хорового мистецтва в сучасних умовах: створення в означених закладах освіти аматорської хорової мережі для відродження традицій вітчизняної вокально-хорової культури, організація культурно-просвітницької та благодійної діяльності з активним залученням до неї учнівської молоді, застосування досвіду професійної підготовки вчителів співу минулого,

в підготовці майбутніх вчителів музики в сучасній практиці вищої та середньої освіти.

Список використаної літератури

- 1. Беземчук Л.** Творчий розвиток школярів засобами музичного мистецтва // Мистецтво та освіта. – 2001 – №1. – С. 43 – 45.
- 2. Васильєва О. В.** Формування морально-естетичної культури учнівської молоді засобами хорового мистецтва на Слобожанщині (кінець ХІХ – поч. ХХ століття) : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 24 с.
- 3. Климчик Т. В.** Формування моральних цінностей старшокласників в умовах дитячого хорового колективу // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. Формування парадигми самосвідомості у психологічній науці: Зб. наук. пр. Наукові записки РДГУ. – Рівне: РДГУ, 2004. – Вип. 30. – С. 78 – 80.
- 4. Мінгазова Л. П.** Розвиток творчої спрямованості особистості учасника студентського самодіяльного вокально-хорового колективу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 [Електронний ресурс]. – Казань, 2006 . - Режим доступу : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/161336.html>
- 5. Ничкало Н.** Мистецтво розвитку особистості / за ред. Ничкало Н. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

Закусило Ю. С. Розвиток морально-естетичної культури учнівської молоді засобами дитячого хорового мистецтва в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ століття)

У статті вперше в історичному аспекті цілісно досліджена проблема формування морально-естетичної культури учнівської молоді засобами хорового мистецтва в Україні в кінці ХІХ - початку ХХ століття. Автор підкреслює значення хорового виховання в процесі формування цілісної особистості підростаючого покоління.

Ключові слова: хор, морально-естетична культура, учнівська молодь, засоби хорового мистецтва .

Закусило Ю. С. Развитие морально-эстетической культуры ученической молодежи средствами детского хорового искусства в Украине (конец ХІХ – начало ХХ века)

В статье впервые в историческом аспекте целостно исследована проблема формирования морально-эстетической культуры ученической молодежи средствами хорового искусства в Украине в конце ХІХ – начале ХХ века. Автор подчеркивает значение хорового воспитания в процессе формирования целостной личности подростящего поколения.

Ключевые слова: хор, морально-эстетическая культура, ученическая молодежь, средства хорового искусства.

Zakusylo J. S. Students' moral and aesthetic culture formation by means of child' choir singing in Ukraine (the end of the XIXth – the beginning of the XXth century)

This article was first in the historical aspect of the problem holistically investigated the formation of moral and aesthetic culture by means of Student choral art in Ukraine in late XIX - early XX century. The author stresses the importance of choral education in the process of forming a coherent identity young generation.

Key words: chorus, moral and aesthetic culture, students, funds of choral arts.

Стаття надійшла до редакції 01.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 371.13:784

В. К. Золкин

**ГОРТАНЬ ЯК ГОЛОВНИЙ АСПЕКТ
У ЗВУКОУТВОРЕННІ ТА ІНТОНУВАННІ**

Ми добре розуміємо, що головну роль у методиці постановки голосу відіграє саме гортань. Першим з російських вокалістів, який звернув увагу на роль гортані при опорі звуку, був Л. Д. Работнов. На жаль, більшість педагогів сучасності не звертають увагу учнів на роботу гортані, вважаючи, що лише згадування про гортань викликає голосовий звук. Але таке міркування педагогів є цілковито несправедливим, адже без правильної роботи гортані та голосових зв'язок не здійснюється в певній мірі опора звуку.

Великої уваги гортані як основному й головному аспекту у звукоутворенні приділяло багато видатних педагогів-вокалістів, таких як: Л. Д. Работнов, В. А. Багадуров, Ф. Ф. Заседателев, Ю. П. Фролов, А. Музехольд, П. І. Тихонов та інші.

Мета – максимально наблизити методику і знання з постановки голосу до повної розуміння студентів-вокалістів.

Загальновідомо, що властивості голосу, тобто його сила, висота і тембр, відтворюються голосовими зв'язками, причому усі інші частини голосового апарату у своїй діяльності пристосовуються до голосового режиму основного джерела звуку – гортані.

Гортань як центр периферії знаходиться на межі між автоматичною (гладкою) мускулатурою та довільною (артикуляційною). Саме ця близькість (просторова і функціональна) робить гортань

найбільш пристосованою до провідної ролі у звукоутворенні, ніж дихальні та артикуляційні органи.

Провідна роль гортані та голосових зв'язок у процесі звукоутворення здійснюється лише тоді, коли повітряний тиск у трахеї та бронхах проходить за активною діяльністю гортанних м'язів, а не навпаки. Також з точки зору охорони здоров'я голосового апарату та забезпечення розвитку голосу, на думку Л. Д. Работнова, саме така установка співвідношень між дихальними рухами і зімкнутими голосовими зв'язками є нормальною. Наслідки усіх професійних захворювань голосу лежать у порушенні саме такої системи координації. Отже, головна задача постановки голосу – забезпечити гортані цю провідну роль.

Всім педагогам-вокалістам відомо, що гортань може працювати як автоматично, так і довільно. Від найбільш довільної мускулатури, наприклад, артикуляційного апарату, внутрішні м'язи гортані відрізняються тим, що змін або переавтоматизації устроїв, установок та рухів артикуляційного апарату, можливо якісніше та швидше домогтися, ніж переавтоматизації фонаційних рухів зв'язок та самої гортані.

Якщо в голосі найважливішим є тембр, а виникнення обертонів тісно пов'язане з механізмом коливання зв'язок, то основним завданням постановки голосу слід вважати вироблення найкращого тембру.

Ми також вважаємо, саме вироблення найтонших змін у діяльності гортанних м'язів, які додають співакові доступне багатство його тембрової нюансировки, становить складну роботу при постановці голосу.

Збереження висоти тону у великій мірі піддається корекції слухом, ніж утриманням певної барвистості голосу. При виробленні тембру, на нашу думку, особливо сильно відіграє той факт, що м'язи гортані ще зберегли деякі признаки та властивості, які характерні для гладкої мускулатури, тобто зберегли достатньо скупе пригнічення у відношенні до психічного впливу. Таким чином, у відношенні тембру робота гортані є автоматичною.

Також дуже корисно поєднувати мускульні відчуття з зоровими, наприклад, за допомогою дзеркала. Але треба зауважити, що студенту перед дзеркалом потрібно слідкувати не тільки за зівом, але і за гортанню. Мускульні відчуття корисно перевіряти, при зітханні щупати гортань.

Врешті-решт необхідно домогтися вільного опущення гортані одними лише підгортанними м'язами, без допомоги зорових та дотикових відчуттів.

Усвідомлення при твердій атаці попереднього змикання дає співакові можливість, у цей недостатньо тривалий момент, охопити та збалансувати у своїй уяві процес загальної м'язової напруги.

Ми вважаємо, що тверді, м'які та придихальні засоби здобуття звуку можуть бути здійсненні при повному змиканні голосової щілини,

без втрати повітря, при відповідних імпульсах на зв'язки з боку психічних центрів.

При співі високих та низьких тонів кількість повітря залишається незмінною, а тиск у бронхах автоматично змінюється у відповідності з діяльністю голосових зв'язок. Тому вкрай необхідно, щоб з боку центральної нервової системи отримувались чіткі імпульси, тобто при кожній ноті необхідно піклуватись про ясне відтворення голосних та відповідному тиску.

Імпульс, що йде від мозкових центрів для посилення звуку, приводить зв'язки у відповідну діяльність, а потім відбувається автоматичне підсилення тиску в бронхах. Часто педагоги-вокалісти «вокальним слухом» називають «м'язове відчуття гортані». Підняття висоти тону є, власне, не справою викладача, бо інтервали відбуваються внутрішньою, не підпорядкованою роботою гортані, і достатньо співаку тільки подумати про певну висоту тону, як гортань зробить це сама автоматично.

Психічні імпульси, мозкова функція, увага і под. – це, як бачимо, основні сили, що керують роботою гортані, за допомогою слуху.

Отже, у кожному вольовому, свідомому акті уявлення про дію попереджає реальне дійство, а регулювання домінує над імпульсивністю. Таким чином, велику роль відіграє концентрація уваги та її безпосередня спрямованість.

Можемо зробити певний висновок, що потрібно стійке, довготривале, систематичне тренування для повного вивільнення внутрішньої роботи гортані з метою максимального підпорядкування її психічним імпульсам, що забезпечує легкість та достатню гнучкість у передачі душевних хвилювань співака.

Подальші перспективи бачимо в застосуванні отриманих знань у практичній діяльності будуючого співака

Список використаної літератури

- 1. Аспелунд Д. Л.** Развитие певца и его голоса / Д. Л. Аспелунд. – М. : Музыка, 1952. – 190 с.
- 2. Василенко Ю. С.** Голос. Фонологические аспекты / Ю. С. Василенко. – М. : Музыка, 1974. – 301 с.
- 3. Дмитриев Л. Б.** Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 2007. – 368 с.
- 4. Работнов Л. Д.** Основы физиологии и патологии голоса певцов / Л. Д. Работнов. – М. : Госиздат, 1932. – 147 с.
- 5. Юдин С. П.** Формирование голоса певца / С. П. Юдин. – М. : Музгиз, 1962. – 168 с.

Золкин В. К. Гортань як головний аспект у звукоутворенні та інтонуванні

У статті розглянута основна роль гортані в механізмі співочої діяльності. Її значення в процесі формоутворення звуку. Розглянуто основні аспекти методики постановки голосу, загальний принцип її

роботи. А також загальні принципи інтонування і вимови голосних, особливості їх формування. Вплив психічних центрів на загальну координацію механіки звукоутворення. Позначено місце і роль психічних центрів у формуванні співочої культури.

Ключові слова: гортань, голос, тембр, інтонація, імпульс, методика

Золкин В. К. Гортань как основной аспект в звукообразовании и интонировании

В статье рассмотрена основная роль гортани в механизме певческой деятельности. Ее значение в процессе формирования звука. Рассмотрены основные аспекты методики постановки голоса, общий принцип ее работы. А также общие принципы интонирования и произношения гласных, особенности их формирования. Воздействие психических центров на общую координацию механики звукообразования. Обозначено место и роль психических центров в формировании певческой культуры.

Ключевые слова: гортань, голос, тембр, интонация, импульс, методика.

Zolkin V. K. Larynx as a fundamental aspect of sound generation and intonation

In this article the main role in the mechanism of the larynx singing activities. Its value is in the process of shaping the sound. The main aspects of the production techniques voices, the general principle of its operation. As well as general principles of intonation and pronunciation of vowels, especially their formation. The impact of mental health centers in the overall coordination of the mechanics of sound generation. Designated place and role of mental health centers in the formation of Choral Arts.

Keywords: larynx, the voice, the timbre, intonatsiya, impuls, the techniqu

Стаття надійшла до редакції 16.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 37.018.2

Н. М. Краснова

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКОЛАХ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ

Протягом усього розвитку людства освіта була предметом постійних дискусій. Всі розбіжності в цілому зводилися до пошуку універсальної системи, здатної за досить обмежений час, в порівнянні з глобальними процесами суспільного розвитку, виростити не просто освічену людину, а інтелектуально-творчу особистість, що вільно орієнтується в різних сферах знання і культури, соціально відповідальну і глибоко духовну.

Система сучасної вітчизняної освіти знаходиться на порозі серйозного реформування. Серед найважливіших перетворень, є її орієнтація на нові стосунки між учнем та тим змістом навчання, який йому пропонує держава [1, с. 33].

Одним із напрямків реформування освіти в Україні є перехід до профільного навчання, надання кожному учневі можливості стати самим собою. Призначення профілізації – виховувати в атмосфері вільного творчого навчання високоосвічену, індивідуально неповторну особистість, здатну генерувати оригінальні та плідні для суспільства ідеї, незалежно мислити й діяти згідно з принципами добра і справедливості, які необхідно враховувати при формуванні світовідображення підлітків для досягнення його гуманістичного характеру. Так, офіційне затвердження ряду загальновідомих документів: Концепції становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості (1996), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (2004) - свідчить про підхід до реформування української освіти як інституту суспільного устрою.

Один із принципів реалізації Державної національної програми «Освіта: Україна XXI століття» [2] є багатоукладність та варіантність освіти, що передбачає створення можливостей для широкого вибору учнями форм освіти, навчально-виховних закладів засобів навчання і виховання, які б відповідали освітнім запитам, потредам сучасної особистості. За останні 10-ть років в Україні розширилась мережа загальноосвітніх навчальних закладів за рахунок реструктуризації навчального процесу. У концепції середньої загальноосвітньої школи України визначено напрямки індивідуалізації та диференціації навчання: за змістом освіти (загальноосвітнє та профільне навчання); за здібностями і творчими можливостями (поглиблене вивчення,

індивідуальні програми); за інтересами і нахилами (факультативи, гуртки, секції, науково-технічні товариства); за індивідуальним стилем навчання (різний темп навчання, вибір методів навчання) [3].

Профільна підготовка учнів відрізняється від загальноосвітньої професійно орієнтованими характеристиками мотивів, мети, засобів і результатів навчальної діяльності, надає учням оптимальні можливості для індивідуальних творчих запитів. За новим стандартом середньої освіти, старша школа має функціонувати як профільна у загальноосвітніх закладах всіх типів. Вагоме місце в здійсненні профілізації навчання відводиться школам нового типу:

середня загальноосвітня школа - загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів (I ступінь - початкова школа, II ступінь - основна школа, III ступінь - старша школа (10 – 11-ті класи), як правило, з профільним спрямуванням навчання);

гімназія - загальноосвітній навчальний заклад II-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю (допрофільне (5 – 9-ті класи) та профільне навчання (10 – 11-ті класи);

ліцей - загальноосвітній навчальний заклад III ступеня з профільним навчанням і допрофесійною підготовкою (профільне навчання (10 – 11-ті класи);

колегіум - загальноосвітній навчальний заклад III ступеня філологічно-філософського та (або) культурно-естетичного профілів (профільне навчання (10 – 11-ті класи);

навчально-виховний комплекс - навчальний заклад у складі якого працюють школи різних типів і рівнів акредитації для задоволення допрофесійних і професійних запитів громадян;

класи з профільним навчанням у старшій школі - учень переходить до визначеного профілю діяльності, що передбачає певну концентрацію навчальних предметів навколо визначеної групи професій;

спеціалізована школа - загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів що дозволяє забезпечити цілісну освітню модель профільної школи яка охоплює усі ланки навчального процесу та складається з:

- початкової профілізації (початкові класи);
- допрофільного навчання (5 – 9-ті класи);
- профільного навчання (10 – 11-ті класи) [4].

Щоб з'ясувати особливості та відмінності між цими закладами уточнемо поняття «спеціалізація».

У сучасному педагогічному глосарії спеціалізація трактується як надання знань та навичок у певній галузі науки або техніки, навчання якоїсь спеціальності [5, с. 61]. Серед профілів (спеціалізації) навчання названо такі: *наукового, художнього та спортивного спрямування*.

У положенні про загальноосвітній навчальний заклад, *спеціалізована школа*, визначена як навчальний заклад де створюються належні умови для врахування й розвитку індивідуальних особливостей,

навчально-пізнавальних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів, для формування орієнтації школярів на певний вид майбутньої професійної діяльності [6].

Відповідно до нахилів і задатків дітей, такі школи надають учням можливість спеціалізуватися в окремих галузях знань і опанувати їх зміст на більш високому рівні володіння предметом [3, с.5].

В Україні сьогодні існують загальноосвітні спеціалізовані навчальні заклади природничо-математичного, технологічного, філологічного, суспільно-гуманітарного, спортивного та художньо-естетичного профілю.

Специфіка нашого дослідження потребує зосередитися на спеціалізованих загальноосвітніх школах *художньо-естетичного спрямування*, які передбачають вибір учнями такого освітнього маршруту, що дозволив би успішно оволодіти засобами впливу на предмет діяльності – художні образи, їх частини та властивості. До таких закладів належать школи музичного, образотворчого, акторського, вокального та хореографічного профілю [5, с. 70].

Художньо-естетична освіта завдяки розмаїттю засобів впливу на особистість і потенційним можливостям посідає особливе місце в системі сучасної загальної середньої освіти, удосконалюючи процес саморозвитку духовності учнів, залучає їх до світових художніх надбань, що позитивно позначається на творчих здібностях не лише окремої особистості, а й суспільства в цілому.

Навчання дітей образотворчій діяльності відбувається у спеціалізованих школах художнього профілю, які відповідно до нахилів і задатків дітей надають учням можливість спеціалізуватися в окремих галузях художньо-мистецьких знань і опанувати їх зміст на більш високому рівні володіння предметом [7, с. 5].

Зарахування учнів до шкіл такого типу здійснюється на загальних підставах, з урахуванням нахилів та здібностей дітей і готовності їх до навчання за художнім напрямом (профілем). З цією метою може проводитися співбесіда з дитиною або тестування, що включає виконання спеціальних діагностичних завдань для перевірки рівня загального розвитку дитини, її функціональної готовності до систематичного навчання та здатності до виявлення здібностей відповідно до художнього профілю школи. Під час співбесіди розглядаються копії дипломів, грамот, інших документів, які підтверджують здібності учнів з обраною образотворчою спеціалізацією та відображають їх навчальні або творчі досягнення. Реалізація завдань даного обстеження дозволяє сформувати думку про певний рівень компетенції учня, володіння ним предметними та позапредметними вміннями у сфері художньої діяльності. Учні, які пройшли конкурсний відбір і виявили художні здібності, зараховуються до закладу.

Система художньої освіти у таких закладах охоплює всі ланки навчально-виховного процесу. В ній ґрунтовно розкриваються питання основ образотворчого мистецтва, основні принципи, зміст, методи та засоби, організаційні форми навчання.

Навчальний план таких шкіл включає в себе два основні блоки – загальноосвітній цикл (предмети, обов’язкові для вивчення учнями всіх загальноосвітніх навчальних закладів) і цикл профільних предметів, зумовлений спеціалізацією закладу. Профільні предмети реалізують мету, завдання і зміст конкретного профілю. Вони належать до інваріативної складової навчального плану (є обов’язковими для учнів, які навчаються в спеціалізованій школі з поглибленим вивченням окремих предметів). У зазначених навчальних закладах передбачено також вивчення предметів за вибором, що мають художнє спрямування [2, с. 3].

Художньо-естетичний напрям діяльності цих закладів реалізується у процесі засвоєння профільних предметів з образотворчого мистецтва – його видів та жанрів, основних виражальних засобів, художніх технік, творів митців мистецтва, та власній образотворчості:

початкова профілізація (початкова школа 1 – 4-ті класи)

1-4 класи - рисунок, живопис, ліплення, художня праця;

допрофільне навчання (основна школа 5 – 9-ті класи)

5 клас – рисунок, живопис, композиція, комп’ютерна графіка, декоративно-ужиткове мистецтво;

6 клас – рисунок, живопис, композиція, декоративно-ужиткове мистецтво;

7 клас - рисунок, живопис, композиція, декоративно-ужиткове мистецтво;

8 клас - рисунок, живопис, композиція, комп’ютерна графіка, декоративно-ужиткове мистецтво;

9 клас - рисунок, живопис, композиція, комп’ютерна графіка, основи дизайну, художня культура;

профільне навчання (старша школа 10 – 11-ті класи)

10 клас - рисунок, живопис, композиція, комп’ютерна графіка, основи дизайну, художня культура України;

11 клас - рисунок, живопис, композиція, комп’ютерна графіка, основи дизайну, світова художня культура, естетика.

До ***предметів за вибором та факультативних курсів***, які мають профільне спрямування та обираються учнем або навчальним закладом для задоволення освітніх потреб, що в подальшому дає можливість визначитися із вибором майбутньої професії, відносяться: скульптура, кольорознавство, історія образотворчого мистецтва, художня фотографія, театр, кіно і телебачення, конструювання, паперопластика, писанкарство.

Засвоєння профільних предметів, предметів за вибором та факультативних курсів передбачає розвиток умінь школярів сприймати,

відчувати, переробляти та відтворювати інформацію, оперувати образами, відображати, створювати щось нове, тобто оволодівати образотворчою діяльністю.

У процесі образотворчої діяльності відбувається засвоєння учнями правил та законів образотворчого мистецтва, що є обов'язковим, оскільки володіння образотворчою грамотою є фундаментом будь-якого творчого процесу, що є конструктивно-знаковою та формоутворюючою стороною творчої діяльності. Можливість передавати образи об'єктів та явищ дійсності в різних видах мистецтва, використовуючи засоби зображення та виразності, специфічні для кожного виду, пояснює феномен розвитку художньо-творчих здібностей учнів [8, с.91, 94]. Художньо-творча діяльність розглядається нами не як просте копіювання дійсності, а художнє її переосмислення через інтенсивну творчу роботу уяви, де провідну роль відіграють механізми відображення і зображення. Через малюнок набувається певне вміння відкрито і без страху виражати власні ідеї та почуття, бо саме художня творчість тут є синтезуючим, конструктивним, об'єднуючим й інтегруючим засобами, від яких залежить внутрішній світ особистості.

Значущість образотворчої діяльності у формуванні гармонійно розвиненої особистості відзначали мистецтвознавці, психологи, педагоги (Л. Виготський, Н. Ветлугіна, Т. Казакова, Т. Комарова, С. Коновець, Є. Рожкова та ін.). Дослідники наголошують, що саме образотворче мистецтво, звернене до духовної сфери, складає підґрунтя для культурного розвитку, формування цілісної творчої особистості дитини та комплексу естетичних якостей.

У енциклопедичній літературі *образотворче мистецтво* тлумачиться як мистецтво, пов'язане з відбиттям дійсності або уяви в наочних, зорових образах, як спосіб і форма передачі дійсності в мистецтві (відбиття у свідомості людини того, що існує в дійсності, або чогось уявного); образотворче мистецтво об'єднує живопис, графіку, скульптуру [9, с.324]. Основною функцією мистецтва є його синтетична місія, що забезпечує цілісне, повнокровне й вільне сприймання та відтворення світу, яке можливе тільки за умов сполучення пізнавальних, етичних, естетичних і всіх інших моментів людського духу [10, с.684]. Досвід відношення до світу, відображений мистецтвом примножує й розширює реальний життєвий досвід особистості. Образотворче мистецтво передає художньо організований, узагальнений і усвідомлений художником досвід, що дає можливість виробити власні установки й ціннісні орієнтації у відношенні до типологічних життєвих обставин. Впливаючи на внутрішній світ особистості, образотворче мистецтво, виховує в неї здатність орієнтуватися в навколишньому житті, пробуджує сприйнятливості до прекрасного, стимулює розвиток образного мислення, асоціативної пам'яті, художньої уяви (С.Коновець) [11, с.76]. Образотворче мистецтво визначається ще й як вид художньої творчості, який відображає візуально сприйняту дійсність. Воно здатне

проникати у внутрішню суть явищ, які сприймаються у зримому вигляді, розкривати їхній взаємозв'язок, оцінювати смисл і значення, тобто відтворювати не лише чуттєвий вигляд реальності, а й її духовну сутність, внутрішній світ людини, духовне освоєння нею природи, втілення соціальних, політичних, філософських, етичних ідей (О.Дронова). [12, с.26]. Про те, що образотворче мистецтво є реальним або фантастичним відображенням дійсності в зримих художніх образах зазначає і О. Лейбіна [13, с.83].

Отже, основа образотворчого мистецтва – художнє відображення дійсності у наочних образах, що відтворюють об'єктивно існуючі властивості реального світу: об'єм, колір, просторовість, матеріальну форму предмета, світлоповітряне середовище тощо. Тому характерною особливістю цього виду мистецтва є «видима схожість, подібність образу і реальності» [14, с.54]. Різновидами образотворчого мистецтва є живопис, графіка, скульптура, і кожен вид має свою специфіку.

Підсумовуючи розгляд образотворчої діяльності у спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладах художнього профілю та її впливу на формування особистості підлітка можна зробити такі висновки:

для розвитку здібностей обдарованих школярів відповідно до їхніх нахилів і задатків діють **спеціалізовані навчальні заклади художньо-естичного профілю**, які надають учням можливість спеціалізуватися в окремих галузях знань і поглиблено опановувати їх зміст на більш високому рівні володіння мистецькими предметами;

спеціалізована загальноосвітня школа художнього профілю - є загальноосвітнім навчальним закладом I-III ступенів, що забезпечує повну загальну середню освіту та профільну мистецьку (художню) допрофесійну підготовку творчо обдарованих дітей, де додатково введено розширений склад предметів із різних видів образотворчої діяльності (живопис, малюнок, композиція, декоративно-ужиткове мистецтво, ліплення, дизайн та ін.) і виховання в учнів художнього сприймання оточуючої дійсності та візуального мислення. У навчально-виховному процесі таких шкіл використовуються як авторські, так і базові парціальні (спеціалізовані) державні програми;

образотворча діяльність підлітків у спеціалізованій загальноосвітній навчальній закладах художнього профілю – це творча цілеспрямована діяльність, необхідними компонентами якої є візуальне сприймання, мислення і оволодіння досвідом художньо-творчої діяльності, а наслідком - відкриття (створення, винайдення) нових образів у відображенні світу (які відповідають вимогам часу) та опанування вже існуючим багатством культури.

Список використаної літератури

1. Педагогічний глосарій / упоряд. В.В. Волканова. – К.; Шк. Світ, 2011. – 128. – (Бібліотека «Шкільного світу») Державної

національної програми «Освіта: Україна ХХІ століття» Затв. Указом Президента України, К.:Райдуга, 1994

2. Концепція середньої загальноосвітньої школи України (Інф. зб. М-ва освіти України. – 1992. - № 4)

3. Закон України «Про освіту» зі змінами та доповненнями від 23.03.1996 р. (Всесвіт. л-ра в серед. навч. закл. України. – 1996. - № 6) ст. 36

4. Положення про загальноосвітній навчальний заклад (Затв. постановою Кабміну від 14 червня 2000 р. № 946)

Концепція загальної середньої освіти в Україні (12-річна школа)

5. Комарова Т.С. Школа естетического воспитания. – М.: Издательский дом «Зимородок», 2006. – 418с. – (Педагогика детства)

6. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова від А до Я. – Донецьк.: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 704с.

7. Спиркин А.Г. Философия: Учебник. – 2-е изд. – М., 2001. – 736 с.

8. Коновець С.В. Образотворче мистецтво в початковій школі: Метод. Посібник. – К. 2000.

9. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі. Підручник / Сухорукова Г. В., Дронова О. О., Голота Н. М., Янцур Л. А. ; за заг. ред. Г. В. Сухорукової. – К. : Видав. дім «Слово», 2010. – 376с. : іл.

10. Полякова Г. А. Образотворче мистецтво, 1 – 7 класи: теорія навчання, календарно-тематичне планування, основні поняття з образотворчого мистецтва: Навчально-методичний посібник для вчителів. – Харків : «Скорпион», 2001. – 160 с.

11. Энциклопедический словарь юного художника / сост. Н. И. Платонова, В. Д. Синюков. – М. : Педагогика, 1983. – 416 с.

Краснова Н. М. Специфіка навчання образотворчої діяльності у спеціалізованих школах художнього профілю

Статтю присвячено питанням виховання обдарованих учнів у спеціалізованих загальноосвітніх школах художнього профілю, що розглядаються як своєрідна модель культури, втілена в певних часових рамках і орієнтована на підготовку майбутніх професіоналів. Автор підкреслює роль естетичного розвитку у формуванні особистості сучасного підростаючого покоління.

Ключові слова: спеціалізована школа художнього профілю, образотворча діяльність

Краснова Н. Н. Специфика обучения изобразительной деятельности в специализированных школах художественного профиля

Статья посвящена вопросам воспитания одаренных учащихся в специализированных общеобразовательных школах художественного профиля, которые рассматриваются как своеобразная модель культуры, воплощенная в определенных часовых рамках и ориентированная на подготовку будущих профессионалов. Автор подчеркивает роль

эстетического развития в формировании личности современного подросткового поколения.

Ключевые слова: специализированная школа художественного профиля, изобразительная деятельность.

Krasnov N. M. Specificity of training activities in specialized graphic art school profile

The article is dedicated to the questions of educating gifted students in specialized secondary schools of art profile, which is observed as cultural model, acting in certain place and time limits and oriented on preparation of future professionals, creating their personality. The author emphasizes the role of aesthetic development in shaping the personality of the modern young generation.

Key words: specialized school of artistic type, graphic activity.

Стаття надійшла до редакції 01.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 373.3:7.011

I. I. Кондратюк

**ПОЧУТТЯ СОВІСТІ В СИСТЕМІ ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Сьогодні суспільство знаходиться в стані динамічної зміни: дуже швидко модернізується техніка, нові інформаційні технології все активніше займають лідируюче місце в житті кожної людини. Окрім підвищення якості матеріального життя, такий потужний техногенний процес має і ряд негативних наслідків, які позначаються на розвитку внутрішніх особистісних якостей індивіда. Передивляються життєві цінності, моральні ідеали, і звідси все більш важливу роль відіграє внутрішня оцінка подій і явищ кожною людиною.

Аналіз стану виховної і навчальної роботи в школах свідчить про недостатню увагу до проблеми становлення етичного світу школяра. В учнів немає чітких уявлень про совість, борг, відповідальність. Таке положення зумовлене тим, що в школах не ведеться цілеспрямовану роботу з виховання відчуття совісті як провідного механізму формування моральності, особливо актуального для учнів молодшого шкільного віку.

Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю переглянути підходи і прийоми педагогічного впливу, викликаною змінами в психології сучасного підростаючого покоління, а також синтетичним характером сьогоденної педагогічної науки. Методологічно обґрунтоване використання засобів дії різних сфер

діяльності дитини відкриває величезні можливості для педагога. Мета статті – виявити місце совісті в структурі етичної свідомості учнів молодшого шкільного віку, а також визначити специфіку деяких засобів виховання елементів моральності, зокрема за допомогою творів різних видів мистецтв.

Совість – одна з найважливіших етичних складових особистості. Як відзначала Т. Кириліна, «своїм корінням символ совісті йде до духовного досвіду народу, до його релігії та культури. На рівні індивідуальної свідомості совість є найважливішою якістю особи, що безпосередньо впливає на її розвиток» [3, с.1]. У зв'язку з цим виховання етичних якостей і совісті перш за все є одним з головних завдань педагогіки молодшої школи.

У процесі навчання і виховання молодшого школяра вчитель повинен спробувати сформуванню в нього таке уявлення про моральні й етичні аспекти світу, яке згодом стане смислообразуючим чинником усього його подальшого життя. Звідси засоби, якими вчитель досягає поставленої мети, мають первинне значення.

Специфіка навчального процесу в молодшій школі зумовлює широкі виховні можливості для педагога, оскільки практично весь час вплив на учнів має один вчитель. Міждисциплінарний підхід до вчення, уміле використання засобів різних наук може підвищити ефективність як освітнього, так і виховного процесів. Формування етичних орієнтирів молодшого школяра також може бути реалізоване за допомогою інтегрованого підходу та включення різних засобів емоційної і інтелектуальної дії. Вирішення завдань етичного виховання обов'язково повинне спиратися на емоційний відгук. Викликати емоційний відгук – означає стимулювати етичне переживання, пов'язане з внутрішнім прийняттям етично цінної ідеї.

Школа є обов'язковим і дуже важливим складником процесу соціалізації дитини, вона «впливає на гармонізацію стосунків особи з соціальним середовищем» [2, с. 2]. Тобто уміння правильно й адекватно оцінювати ситуацію, відповідно реагувати на неї багато в чому залежить від сформованості етичної сфери кожної дитини. Совість є посередником між моральними вимогами суспільства і індивідуальними потребами людини, тому особливу увагу необхідно звернути на виховання моральності в молодших школярів.

У структурі особистості етична свідомість — інтереси, ідеали, погляди, переконання і особливості самооцінки — включаються до особливого роду підструктури, яка визначає ціннісну спрямованість особі, її смислову сферу. Саме ця підструктура виявляється найбільш схильною до впливу з боку соціуму, суспільства, у якому знаходиться дитина, а це означає, що вчитель може значним чином впливати на формування моральності дитини. Естетичне пізнання світу може відбуватися саме при знайомстві з мистецтвом, при активному переживанні. Дія на емоційну сферу учнів при правильній організації

навчання і правильному використанні педагогічних засобів, скрупульозній роботі з освоєння молодшими школярами етичних норм формує чітке уявлення про систему прийнятих у суспільстві морально-етичних стосунків, у зв'язку з чим поняття про совість і моральність набуває особливого значення.

За твердженням Г. П. Шевченко та І. О. Єненко, «мистецтво за своєю природою є образною оцінкою життя, а образність мистецтва має естетичну природу» [4, с. 7]. Твори всіх видів мистецтв є досить ефективним засобом виховання етичної свідомості молодшого школяра. Функції самопізнання, саморегулювання, самокорекції, самооцінки – т. з. «внутрішні» функції етичної свідомості пов'язані з рівнем ідеального, і в цьому відношенні мистецтво може вирішувати декілька завдань одночасно: пізнавальне (діти безпосередньо знайомляться з творами мистецтв, розширюють знання про світ, специфіку художнього бачення життя); емоційне (шляхом вивчення творчих робіт учні розширюють власну палітру емоцій і відчуттів, яка еволюціонує від примітивних форм до складніших, – співпереживання, співчуття, в яких не останнє місце займає сумлінність); етичне (школяр таким чином приходиться до пізнання відчуттів, яке при необхідних умовах може стати етичною нормою). Вирішення всіх перерахованих завдань і лежить в основі навчання і розвитку особи учня засобами творів різних видів мистецтв. Формування етичної свідомості таким чином сприяє вихованню в молодших школярів серед всіх елементів моральності і відчуття совісті, яке повинне стати стрижнем морального становлення особи учня. Активне переживання й усвідомлення дітьми сюжетів, емоцій, пов'язаних з пропонуваними вчителем витворами мистецтва, сприяє становленню та подальшому вдосконаленню відчуття боргу, відповідальності й інших важливих внутрішніх характеристик людини.

У творах різних видів мистецтв можна розглядати декілька аспектів дії: формальний і змістовний. Сприйняття, зокрема, музичного твору пов'язано безпосередньо з процесом переживання почутої музики. Причому це переживання не обмежується безпосередньо прослухуванням музичного фрагменту, але продовжується після нього. Це необхідно враховувати, тому що така тривала дія також повинна досягати поставленої педагогічної мети – формування певного відчуття, емоції. Природно, переживання одного і того ж твору в різних дітей буде різним, оскільки це залежить від особових якостей кожного учня. Тому вчитель обов'язково повинен завершити презентацію витвору мистецтва висновком, який допоможе скоригувати сприйняття інформації в педагогічно правильному ключі.

Необхідно враховувати конкретну етично-емоційну ситуацію, представлену в будь-якому творі. У тих видах мистецтва, де представлений візуальний ряд (живопис, скульптура, балет, кіно) або образ реалізований словом (література, театр), створити яскравий, зримий образ набагато легше, ніж, скажімо, у музиці. Проте при

прослухуванні музичного твору можна апелювати до фантазії школярів, що може бути особливо продуктивним саме в молодшому шкільному віці, оскільки уява дітей у такий час, з одного боку, вже досить розвинена, а з іншого, досить пластична. Одним з прикладів вживання подібної техніки може служити обговорення почутого фрагменту в комбінації з переглядом творів живопису – обговорення етичних відчуттів, що виникли у школярів. При цьому особливо важливо проаналізувати отримані результати, провести коректування ілюстративного матеріалу, словесних образів.

Наступним етапом після знайомства з творами мистецтв логічно йде перенесення учнем отриманих знань і емоцій до поведінкової царини, тобто до певних ситуацій, аналогічних до розглянутих на уроці, школяр повинен діяти усвідомлено. Сформована чітка диференціація вчинків на хороші та погані стає основою поведінковою лінією, звідси здійснений позитивний вчинок повинен викликати позитивні емоції, відчуття задоволеності; негативний вчинок, у випадку успіху педагогічного впливу, визначає в учня негативні емоції, направлені не на об'єкт помилки, а на самого себе. Школяр сам оцінює свої дії і, виходячи з системи цінностей і етичних орієнтувань, вважає їх хорошими або поганими. Це допомагає уникнути «духовної безпечності», яка «виявляється в недоречному, поблажливому відношенні особи до самої себе» [1, с. 30].

На ранніх стадіях становлення особистості совість виявляється як зовнішній «цензор» - батьки, вихователі, однолітки. Поступово внутрішня потреба дитини в моральності стає самостійнішою, але таке отримання незалежності етичних думок продовжується в руслі продиктованих вихователями. Звідси відповідальність педагогів не тільки не знижується, але навпаки – стає вищою. Розвиваючи відчуття совісті в молодших школярів, педагог повинен усвідомлювати, що виховна дія повинна ґрунтуватися на емоційному духовному відгуку дитини на потребу іншого, на увагу й участь у його бідах і радощах.

Таким чином, процес виховання відчуття совісті носить цілеспрямований, системний, комплексний і безперервний характер і є важливим складником етичної свідомості молодших школярів. Совість є механізмом регуляції поведінки дитяти в певних життєвих ситуаціях, здатністю здійснювати етичний самоконтроль, самостійно формулювати етичні обов'язки, вимагати від себе їх виконання. Перспективою дослідження, на наш погляд, є виявлення найбільш ефективних способів виховання етичних орієнтирів у дітей молодшого шкільного віку; вивчення педагогічних і виховних можливостей творів різних видів мистецтв в системі навчання дітей.

Список використаної літератури

1. Бех І. Духовна безпечність – напруженість у вихованні та розвитку особистості / І. Бех // Рід. шк. – 2007. – № 5. – С. 29 – 32.

- 2. Григораш В. В.** Формирование совестливости как нравственного качества личности в процессе этического воспитания старшеклассников : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / В. В. Григораш. – М., 1994. – 20 с.
- 3. Кирилина Т. Ю.** Совесть и ее роль в развитии личности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Т. Ю. Кирилина. – М., 1999. – 16 с.
- 4. Шевченко Г. П.** Музично-виконавська діяльність студентської молоді : монографія / Г. П. Шевченко, І. О. Єненко. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. – 168 с.

Кондратюк І. І. Почуття совісті в системі етичного виховання учнів молодшого шкільного віку

Статтю присвячено дослідженню актуальної проблеми виховання етичної свідомості в дітей молодшого шкільного віку в умовах сучасної школи. Особливу увагу приділено такому елементу моральності, як совість. Автором робиться спроба виявити роль і місце совісті в системі етичних оцінок людини, механізм її формування і функціонування в різні вікові періоди. Акцент ставиться на педагогічних і виховних можливостях творів різних видів мистецтв як засобі розвитку етичних якостей молодших школярів у процесі навчання дітей. Виявляється роль і ступінь відповідальності вчителя в процесі формування етичності дітей.

Ключові слова: моральність, совість, мистецтво, виховання, міждисциплінарний підхід, емоції.

Кондратюк І. І. Чувство совести в системе нравственного воспитания учащихся младшего школьного возраста

Статья посвящена исследованию актуальной проблемы воспитания нравственного сознания у детей младшего школьного возраста в условиях современной школы. Особое внимание уделяется такому элементу нравственности, как совесть. Автором работы предпринимается попытка выявить роль и место совести в системе нравственных оценок человека, механизм ее формирования и функционирования в разные возрастные периоды. Акцент ставится на педагогических и воспитательных возможностях произведений разных видов искусств как средстве развития нравственных качеств младших школьников в процессе обучения детей. Выявляется роль и мера ответственности учителя в процессе формирования нравственности детей.

Ключевые слова: нравственность, совесть, искусство, воспитание, междисциплинарный подход, эмоции.

Kondratyuk and MI. Sense of conscience in the system of moral education of pupils of primary school age

The article is devoted to the research of the up-to-day problem of education of moral consciousness at children of midchildhood in the conditions of modern school. Special attention is spared on such an element of morality as conscience. The author of the work makes an attempt to expose a role and a place of conscience in the system of moral estimations of a person, mechanism of its forming and functioning in different age-dependent periods. An accent is put on pedagogical and educative possibilities of works of different types of arts as the mean of moral qualities development of junior schoolchildren in the process of teaching. Role and responsibility of a teacher is defined in the education process

Key words: morality, conscience, art, education, inter-discipline approach, emotions.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 373.015.31:17.022.1:784.1

Е. Ф. Командышко

**ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА XXI ВЕКА: НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ**

К современному этапу начала XXI века культура, а, следовательно, и искусство, охватывает множество сфер человеческой жизнедеятельности, познания, труда и творчества, а обращенные к этим различным сферам исследования являются актуальны и востребованы в ряду уже признанных теорий и концепций. В их числе - наследие выдающихся ученых XX века, таких как М.М. Бахтин, А.И. Буров, А.Ф. Лосев и многие другие.

Однако в настоящее время одной из центральных проблем педагогической науки все еще остается проблема соотношения двух главных стратегий постижения мира и человека: 1) естественнонаучной и 2) гуманитарной.

Первый путь (естественнонаучный) на протяжении огромной эпохи европейского рационализма достиг высочайшей культуры позитивистского миропонимания и эмпирического исследования, превратившись в доминирующий способ человеческого мышления и социального действия. Потому необходимо учитывать, что естественнонаучное мировоззрение основывается на идее возможности построения *единой и единственной*, абсолютно истинной картины мира,

обусловленной объективными законами природы, познание которых осуществляется с помощью научных методов наблюдения, эксперимента и математических измерений.

Во втором направлении - *гуманитарном познании*, по М.М. Бахтину, доминирующими становятся процессы и взаимодействия с исследуемым материалом посредством индивидуализирующего описания, субъективного понимания, истолкования, интерпретации и построения типологий. При этом ориентация на понимание и истолкование материала выражает субъективно-ценностное отношение и предполагает пристрастное, заинтересованное познавательное действие.

В искусстве, как и гуманитарном познании: «Критерий здесь не точность познания, а *глубина проникновения*» (М.М. Бахтин) [2, с.409]. Предметы и объекты гуманитарного познания – человек, культура, общество – постоянно развиваются во времени истории и в пространстве культуры. М.М. Бахтин отмечал: «Предмет гуманитарных наук – выразительное и говорящее бытие. Это бытие никогда не совпадает с самим собой и потому неисчерпаемо в своем смысле и значении» [2, с.410].

В гуманитарном познании, по М.М. Бахтину, доминирующими становятся процессы и взаимодействия с исследуемым материалом посредством индивидуализирующего описания, субъективного понимания, истолкования, интерпретации и построения типологий. При этом ориентация на понимание и истолкование материала выражает субъективно-ценностное отношение и предполагает пристрастное, заинтересованное познавательное действие. Субъектность и субъективность гуманитарного познания предполагают актуализацию отношений *соучастия, сочувствия, сопереживания, вживания в изучаемую реальность* [3].

Научно-философские представления о гуманитарности и культуре вызревали в напряжениях и прорывах философской мысли XX столетия, но очевидно, что воззрения и построения М.М. Бахтина являются одним из наиболее глубоких и радикальных источников современного понимания гуманитарности и культуры как поиска и утверждения «человеческого в человеке». Гуманитарное познание обращено к личности, индивидуальности, субъекту жизни; его интенция устремлена к истинно человеческим ценностям и смыслам жизни, к подлинной духовности человека.

Поэтому в отличие от «точных» наук, претендующих на единственность истины, *гуманитарные науки направлены на раскрытие разнообразных взглядов и точек зрения по поводу какой-либо проблемы*, причем взаимодополнение различных субъективных образов проблемы оказывается решающим условием и способом ее подлинного постижения.

В работах философа понятие «эстетическое» уточнено при помощи идей о «внезаходимости» и «диалоге» в «большом времени»

культуры. Кажущиеся на первый взгляд взаимоисключающими, эти идеи на самом деле взаимно дополняют друг друга, способствуют созданию «теоретико-художественного» образа встречи смыслов прошлого и будущего в «точке» личности. Так, автор «внезаходим» по отношению к внутреннему миру художественного произведения, к «герою» или его потенции в некоторых видах искусства. Но в то же время автор – субъект творчества. В этом качестве он занимает иную позицию, являясь автором-участником, незаинтересованным, но понимающим ценностный смысл произведения. Сам момент понимания обуславливает диалогизацию художественного сознания через «встречу» субъектов понимания (автора – зрителя – слушателя) в «большом времени» культуры.

М.М. Бахтин придает важное значение процессу понимания, расчленению понимания на отдельные акты. Ученый писал: «В какой мере можно раскрыть и прокомментировать *смысл* (образа или символа)? Только с помощью другого (изоморфного) смысла (символа или образа). Растворить его в понятиях невозможно. Может быть либо *относительная* рационализация смысла (обычный научный анализ), либо углубление его с помощью других смыслов (философско-художественная интерпретация)». (М.М. Бахтин)[3]. При этом суть диалога заключается в том, что он представляет собой «живые» диалогические отношения, а потому восприятие, видение, чувствование, действие всегда обусловлены определенными предпосылками, диспозициями, отношениями.

Таким образом, идеи Бахтина оказываются столь созвучны современности, поскольку связаны прежде всего с поиском новых возможностей познания, более четкого определения бытийно-исторических оснований самоценности человеческой личности и всего человеческого мира.

Остановимся на имеющем уникальное культурологическое и образовательное значение учении А.Ф. Лосева *о выражении и выразительном в реальности и искусстве*. «Что такое выражение? Для выражения недостаточен смысл или понятие само по себе, например, число. Выразительное бытие есть всегда синтез двух планов, одного - наиболее внешнего, очевидного и другого - внутреннего, осмысляющего и подразумеваемого, ... первое оказывается только стороной, знаком второго, намеком на второе, *выражением* его. Сам термин выражение указывает на некое активное направление внутреннего в сторону внешнего, на некое активное самопревращение внутреннего во внешнее... Самотождественное различие внутреннего и внешнего» (А.Ф. Лосев) [5, с.45].

Согласно Лосеву, «прекрасное есть только разновидность эстетического наряду с такими его модификациями, как возвышенное, низменное, трагическое, комическое, безобразное, ирония, юмор, гротеск

и т.д.» [там же, с.570]. Особое внимание он обращает на диалектические «пары противоположностей, которые в своем синтезе создают всю стихию выразительности (прекрасное-безобразное, возвышенное-низменное, трагическое-комическое и др.). А.Ф. Лосев приходит к модели бинарных оппозиций, присущих сфере эстетического, как и всей культуре вообще. Подобно принципу дополнительности, это способ вскрытия диалектической природы мышления человека. Современные авторы утверждают, что в бинарных оппозициях может присутствовать и промежуточное звено, что решает их содержание. Приводимые Лосевым примеры часто касаются не только эстетических, но и культурных проявлений человека, его психологии и философского осмысления мира.

В среде исследователей XX века стала все более утверждаться мысль о том, что *наука о прекрасном* сегодня невозможна, потому что место прекрасного заняли новые ценности. Французский поэт и философ Поль Валири (1871-1945гг.) назвал их шок-ценностями. И определяются они как *новизна, интенсивность, необычность*. Ученые обращают внимание на то, что в качестве пограничных эстетическому явлений в современном искусстве выступают абсурдное, безобразное, болезненное, жестокое, злое, непристойное, низменное, омерзительное, бросающее в дрожь, ужасное, шокирующее [1].

Здесь необходимо понимать, что не всякое выражение (или презентация смысла) имеет отношение к эстетическому, но только то, которое соответствует эстетической ситуации, т.е. неутилитарно, бескорыстно, незаинтересовано, имеет целью игру душевных сил, возводит человека на духовные уровни, возбуждает в нем духовное наслаждение, ощущение радости жизни, полноты бытия, переживаний и соучастия.

Главным в произведениях всех видов искусств (независимо от того, с какой целью они создавались и какие функции были призваны выполнять в своей культуре в момент их включения в нее) является художественная ценность, т.е. – эстетическая функция, с помощью которой они и выполняли остальные, как правило, утилитарно-прикладные или культовые функции.

К примеру, если мы возьмем *функцию выражения*, то увидим, что вся культура пронизана им, ибо без коммуникации, без передачи смысла, без тех или иных способов *символизации, семантизации, преобразования* культура в целом немислима.

Потому главная задача, которую ставит учитель, связана с процессом восприятия искусства и, прежде всего, с тем, чтобы слушатель смог выразить смысл передаваемого содержания.

Следует выделить *особое значение музыкального искусства* в развитии подрастающего поколения, так как художественные образы, формирующиеся с помощью звуков, характеризуются активным и непосредственным воздействием на внутренний мир человека. Можно

утверждать, что на протяжении столетий, в разные исторические эпохи жанры музыкального искусства выступали стимулом для развития творческих способностей, способом влияния на эмоциональную сферу, фактором воспитания человеческой индивидуальности.

Рассмотрим обобщенную классификацию (выделенную В.Н. Холоповой) примеров тех явлений внешнего мира, его одушевленных и неодушевленных предметов, ситуаций, событий, которые смогла запечатлеть, отразить в себе европейская профессиональная музыка в течение последних веков:

– *типажи людей* (порывистый Флорестан, мечтательный Эвзебий, лирический Шопен в карнавале Р. Шумана, незадачливый жених-заика Вашек в «Проданной невесте» Б. Сметаны, преданная, страдающая Ярославна в «Князе Игоре» А.Бородина, народный пророк Юродивый в «Борисе Годунове» М. Мусоргского и др.);

– *фантастические существа* (Снегурочка, Волхова, Кашеева в операх Н. Римского-Корсакова, эльфы у Берлиоза, гномы у М. Мусоргского, Э. Грига, призрак Графини в «Пиковой даме» П.Чайковского и др.);

– *битвы, сражения* (сеча при Керженце из «Сказания о невидимом граде Китеже» Н. Римского-Корсакова, «Тибальд сражается с Меркуцио» из «Ромео и Джульетты» С. Прокофьева, сцены столкновений из «Спартака» А. Хачатуряна);

– *страны света* (Север – Первая симфония «Зимние грезы» П.Чайковского, Юг – «Индийская симфония» К. Чавеса, секстет «Воспоминание о Флоренции» П. Чайковского, Восток – « В Средней Азии» А. Бородина, сопоставление Запада, Востока – Четвертая симфония А. Шнитке);

– *ритуальные сцены* (коронация в «Борисе Годунове» М. Мусоргского, свадьба в «Русалке» А. Даргомыжского, в «Опричнике» П. Чайковского, в «Катерине Измайловой» Д. Шостаковича, в «Свадебке» И. Стравинского);

– *процессы, шествия* («Шествие на казнь» из «Фантастической симфонии» Г. Берлиоза, церемониальные марши с хорами в «Тангейзере», «Лоэнгрине» Р. Вагнера, марш из «Аиды» Дж. Верди, марш из «Фауста» Ш. Гуно, марш Черномора из «Руслана и Людмилы» М. Глинки);

– *животные; птицы; растения, цветы* (лес в «Сказании о невидимом граде Китеже», Н. Римского-Корсакова, цветок в симфонии «Турангалила» О. Мессиана и др.);

– *природные стихии (водная стихия)* (море – вступление к «Садко» Н. Римского-Корсакова, «Затонувший собор» К. Дебюсси, «Волшебное озеро» А. Лядова, «Мельник и ручей» Ф. Шуберта, плеск воды – «Ундина» М. Равеля, и мн.др.) [7, с.150].

Звук как основа музыкальной образности и выразительности лишен смысловой конкретности слова, не воспроизводит фиксированных, видимых картин мира, как в живописи. Вместе с тем он специфическим образом организован и имеет интонационную природу. Интонация и делает музыку звучащим искусством, как бы вбирая в себя при этом многовековой художественный опыт.

Музыкальное восприятие произведений органично принадлежит к сфере художественно-эстетического опыта человечества. Оно связано с такими ее элементами, как эстетический идеал и художественный образ, эстетический вкус и художественный стиль, эстетическое чувство и художественное мышление. Музыка способна вызвать у школьников разнообразные эмоциональные, образные, зрительные, смысловые, двигательные ассоциации, воспоминания о чем-то уже пережитом. Существует мнение, что обилие ассоциаций является признаком богатой фантазии и общей художественной одаренности человека.

В исследованиях современных ученых отмечается, *что идея искусства адекватна идее гуманитарности*. В отличие от науки, которая познает окружающий мир, стремясь максимально абстрагироваться от субъективности человека, хочет понять, каков мир «без меня и вне меня» - искусство как раз интересуется синтез реальности и человека. Мир человека и человек в мире – вот истинный предмет художника. «Истоком, основой, базовыми структурами художественного творчества являются не реальность «как она есть» и не сознание само по себе, а именно этот синтез: реальность, «пропитанная» сознанием – с одной стороны и сознание, наполненное живыми токами – с другой» [4, с.8].

А.С. Запесоцкий отмечает, что «для педагогики искусства важно то, что *художественное творчество – и деятельность, и созерцание*. Искусство – живое воплощение целостности, многоаспектности, универсальности человеческой личности, той самой полноты человеческого в человеке, которую так успешно вытесняет современная «массовая культура». В рыночной цивилизации человек «частичен» и «одномерен», о чем писал в свое время Герберт Макрузе. В искусстве (по крайней мере, в воображении) он возвращает себе утраченную полноту. В художнике (а для педагогики искусства очень важно, что художником является и тот, кто творит, и тот, кто способен полноценно воспринимать и переживать искусство) работают дух и душа, живое восприятие и память, Эрос и Танатос. Все сливается в мощном потоке жизни и культуры, они по-своему отражают целостность человека» [там же, с.9].

«Педагогика искусства» или «художественная педагогика» - область науки, которая в настоящее время находится в процессе становления, поиска подходов к конструированию новых технологий и путей их обоснования. В качестве одной из основных особенностей второй половины XX – нач. XXI веков аргументировано признается смена не просто очередного художественного стиля, но самой культурной фактуры.

За последние десятилетия на первый план выдвинулись визуальные виды творчества. Печатный текст уступил место неписьменным формам освоения реальности, слово сменилось изображением, картина мира приобрела зримые черты своего художественного эквивалента. Сменилось соотношение искусств, визуальность заняла значительное место в вербальных видах творчества [6, с.257].

В художественной педагогике возникло осознание необходимости повышения удельного веса визуального в общем базовом образовании в целях развития креативности современной личности. Доктор Бетти Эдвардс, преподаватель изобразительного искусства калифорнийского университета в Лонг-Биче назвала «идеей нашей эпохи» идею «о том, что мы могли бы извлечь пользу из визуального языка, языка образного восприятия как чего-то параллельного процессам вербально-аналитического мышления» и посвятила свои теоретические поиски тому, чтобы сделать известной *«искомую связь между зрительным восприятием, рисованием и творческими способностями»*, а свой практический педагогический труд тому, чтобы учащиеся и студенты всех возрастов и всех специальностей научились рисовать, видеть по-другому и творчески мыслить. Она считает рисование общепригодным и общедоступным умением, требующим лишь специфического способа обучения, и средством достижения перспективных социальных целей [8, с.70].

В настоящее время в образовании и гуманитарной науке формируются центры визуальной культуры. Так, к примеру, научно-предпринимательский коллектив европейского гуманитарного университета, развивая направление «культурных и визуальных исследований» с присвоением степени магистра философии, исходит из того, что визуальная культура сегодня становится доминирующей формой «культуры как таковой» и охватывает столь различные по средствам выражения и по своей «идеологии» культурные феномены как кино, дизайн, телевидение, фотография, концептуальное искусство, «public art», реклама и т.д., а многообразие визуальных практик соответствует и множественность теоретических подходов, используемых для анализа – от семиотики и психоанализа до критической теории и постструктуралистской философии (Европейский гуманитарный университет//<http://www.ehu-international.org>). Несомненно, что обсуждаемая в педагогической науке новая область гуманитарного знания – педагогика искусства, дает предельно широкий спектр организуемых педагогических возможностей. При этом методологический фундамент педагогики искусства необходимо выстраивать с точки зрения важнейших научных идей гуманитарного познания XX века и поиска новых путей их обоснования в XXI веке.

Список використаної літератури

1. **Бычков В.В.** Эстетика. Краткий курс. –М.: Проект, 2003. - 384с. 2. **Бахтин М.М.** Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. 3. **Бахтин М.М.** К методологии гуманитарных наук. – М., 1974. 4. **Запесоцкий А.С., Шор Ю.Н.** Методология преподавания искусства и гуманитарная составляющая культуры // Интеграция искусства в систему непрерывного образования: воспитание искусством детей и молодежи как фактор социализации личности в меняющемся мире. Сборник научных трудов. – М.: ИХО РАО, 2008. - 300с. 5. **Лосев А.Ф.** Диалектика мифа //Из ранних произведений. – М.: Правда,1990. 6. **Словарь терминов** по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли / Под ред. В.В. Макаева. Пятигорск, 1998. 7. **Холопова В.Н.** Музыка как вид искусства. – СПб, 2000. -320с. 8. **Gardner N.** Intelligence Reframed. –New York, 1999.

Командышко Е. Ф. Педагогика искусства XXI века: новые тенденции развития гуманитарного знания

Содержание статьи раскрывает специфику и особенности нового направления гуманитарного знания – педагогики искусства. Автор акцентирует внимание на том, что методологический фундамент педагогики искусства необходимо выстраивать с точки зрения важнейших научных идей гуманитарного знания, придавая важное значение процессу понимания и раскрытия бинарности эстетических категорий «прекрасного» и «выразительного».

Ключевые слова: гуманитарное познание, педагогика искусства, художественное творчество, функция выражения, выразительность в искусстве.

Командышко О. Ф. Педагогіка мистецтва XXI століття: нові тенденції розвитку гуманітарного знання

Зміст статті розкриває специфіку та особливості нового напрямку гуманітарного знання - педагогіки мистецтва. Автор акцентує увагу на тому, що методологічний фундамент педагогіки мистецтва необхідно вибудувувати з точки зору найважливіших наукових ідей гуманітарного знання, надаючи важливого значення процесу розуміння і розкриття бинарності естетичних категорій «прекрасного» і «виразного».

Ключові слова: гуманітарне пізнання, педагогіка мистецтва, художня творчість, функція вираження, виразність в мистецтві

Komandyshko E.F Education XXI century art: new trends in the humanities

Contents of the paper reveals the peculiarities and features of the new direction of the humanities - art pedagogy. The author emphasizes that the methodological foundation necessary to build a pedagogy of art from the perspective of the most important scientific ideas of the humanities, attaching

great importance to understand the process and the disclosure of binary aesthetic categories «excellent» and «expressive»

Key words: knowledge of the humanities, pedagogy of art, artistic creation, expression of the function, expression in the arts.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 371.134:78

О. В. Кулдиркаєва

СПЕЦИФІКА ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ В ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

В останні роки в педагогічній практиці спостерігається значний інтерес до проектної технології. У науково-педагогічній літературі проектну діяльність розглядають як форму навчального співробітництва у ВНЗ, засіб професійної підготовки майбутніх учителів. Автор системи проєктивного навчання Г. Ільїн називає її проєктивною освітою [4, с.37].

Теоретико-методологічні засади проектування як наукового феномену досліджували С. Кримський, В. Розін, Г. Щедровицький та ін. Проектування в освітній галузі вивчали В. Безрукова, В. Беспалько, В. Докучаєва, В. Краєвський, І. Колесникова, А. Лігоцький, О. Новиков, В. Радіонов, М. Сибірська, Н. Яковлева та ін. Проблеми підготовки майбутніх учителів до проектування різних форм діяльності висвітлювали О. Заїр-Бек, В. Кулешова, Г. Лебедева, Т. Подобєдова та ін. Проектну художньо-творчу діяльність у контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики було розглянуто відповідно до теоретичних положень названих вище авторів.

Метою статті є визначення можливостей сучасних технологій проектування у підвищенні якісного рівня підготовки майбутніх учителів музики.

Центральною ланкою проєктивної освіти є проєкт – задум вирішення проблеми, який має для студента життєво важливе значення. Характерну його особливість становить різниця рішень і проєктів, які вже існують. Прагнення знайти найкраще, своє вирішення визначає основну мотивацію навчання. Студент не тільки засвоює готові уявлення й поняття, але й сам знаходить інформацію і за її допомогою будує свій проєкт.

Дослідник О. Новикова підкреслює, що у рамках нової освітньої парадигми здійснюється пошук і розробка інноваційних технологій навчання, спрямованих, насамперед, на розвиток технологій проектування. Під навчальним проектуванням розуміється

цілеспрямована діяльність суб'єктів освітнього процесу щодо створення проекту як інноваційної моделі освітньо-виховної системи, яка орієнтована на масове використання [7, с. 23 – 28].

Сучасна система вищої професійної освіти знаходиться в ситуації переосмислення основних структурних компонентів, таких як зміст і методи викладання, його якість у економічних і інфраструктурних умовах, що постійно змінюються.

Останнім часом можливо констатувати, що освітні моделі й технології у ВНЗ України спрямовані як на інтенсифікацію, універсальність, так і на індивідуалізацію знань, які отримує студент.

Слід підкреслити, що засвоєння проектних технологій в системі вищої освіти, адаптація експериментальних програм до запитів і пізнавальним можливостям студентської молоді ініціює перехід теорії й практики навчання на якісно нову сходинку розвитку. У зв'язку з цим технологія художнього проектування допомагає розкрити можливості становлення професійної компетентності майбутнього спеціаліста.

Проектування у професійній підготовці студентів ВНЗ ми розглядаємо як один із важливих методів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики.

За іноземними джерелами, «проект» має такі визначення:

Проект – це «одноразова, обмежена в часі цілеспрямована подія, яка потребує залучення спеціалістів різних кваліфікацій і ресурсів» (Linn C. Stuckenbruck).

Проект – це „комбінація людських, матеріальних і фінансових ресурсів, тимчасово зібраних разом для досягнення поставленої мети” (David I. Cleland and William R. King).

Проект – це «ланцюг взаємозв'язаних дій, які виконуються в організованій манері, з чітко визначеними датами початку й завершення роботи, для досягнення конкретних цілей організації, які знаходяться у поточному бізнес-плані» (Young, Trevor L.) [5, с. 96].

Як відомо, проект має певний набір цілей, і коли ці цілі досягнуті, проект завершений.

Професійне управління проектом – це творча діяльність щодо керівництва й координації людських і матеріальних ресурсів протягом усього періоду підготовки і проведення заходів, тобто життєвого циклу проекту. У роботі над ним найголовніше – створити свій, унікальний, єдиний, несхожий, нетиповий товар.

Існують різні види проектної діяльності в усіх сферах нашого життя: це соціальне проектування, гуманітарне, технічне, художнє тощо. Ці поняття об'єднують різні види і сфери діяльності. Наприклад:

Технічне проектування або проектування за прототипами (вирішення визначеного кола завдань при розробці проектно-кошторисної документації, розробка реалізаційних проектів щодо досягнення поставленої мети).

Гуманітарне проектування – це технологія здійснення перетворення у тому випадку, коли результат проектного рішення спочатку невідомий, технологія, реалізація якої забезпечує розвиток.

У кінці ХХ – поч. ХХІ ст. у сучасному освітньому просторі педагогічне проектування набуло широкого розповсюдження. Технологія педагогічного проектування постійно вдосконалюється і набуває нових якостей і характеристик: конструктивність, концептуальність, планову і проектну діяльність педагогів, діагностичність і можливість педагогічної корекції.

Об'єктом проектування є процес становлення й використання навчальних завдань як найбільш близький педагогу-практику рівень педагогічного проектування. Зміст елементів, які складають модель проектування навчальних завдань, включає:

мету і педагогічні завдання;

принципи впровадження в педагогічний процес;

методи й форми організації й педагогічні умови, необхідні для успішного навчання.

Усі ці компоненти повинні бути скоординовані у часі й просторі, тобто повинні складати єдину технічну ланку, яка реалізує співвідношення «мета – результат».

Метод проектів – це засіб досягнення мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися досить реальним, практичним результатом, оформленим тим чи іншим засобом. Щоб добитися такого результату, необхідно навчити учнів самостійно мислити, знаходити й вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних галузей, здібності прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішень.

Дослідник Г. Кузіцина виділяє чотири види проектних рішень, з якими стикається спеціаліст:

а) прогнозне проектування, в ході якого розробляється стратегія розвитку об'єкта в означених умовах; виявляються перспективні культурні проблеми (проекти, які визначають стратегічний напрям в галузі культури, мистецтва, освіти, книгодрукування, тощо);

б) проектне прогнозування, в ході якого науково обґрунтовуються етапи прогнозу проектів різного рівня;

в) експериментальне проектування представляє собою практичну перевірку теоретичних моделей, яка здійснюється на означених рівнях і сферах соціокультурної діяльності;

г) поточне, типове проектування, в ході якого розробляються оперативні, тактичні програми, плани, які представляють собою організаційні види діяльності. Будь-який проект вбирає в себе задум (проблему), засоби реалізації (розв'язання проблеми) і отримані в процесі реалізації проекту результати. Кожний проект від виникнення ідеї до повного свого завершення проходить ряд сходинок свого розвитку. Повна сукупність сходинок розвитку утворює життєвий цикл

проекту, який прийнято розділяти: 1) на фази; 2) фази на стадії; 3) стадії на етапи [2, с. 146].

Істотними є зауваження сучасних дослідників стосовно початкової фази проекту – проектування, що вважається єдиною для будь-якої практичної діяльності [6, с. 67]. Слід підкреслити, що технологія художнього проектування у навчанні студентів ВНЗ ученими розглядається як один із важливих методів збагачення художньо-естетичного досвіду й розвитку творчої уяви студентської молоді [8, с.48]. При цьому художньо-естетичний досвід особистості цінний для неї тим, що отриманий зовні, він створює потужне живильне середовище культурного розвитку, творчості, уявлення, емоцій, смаків, образного мислення, поширює поле ціннісних переваг. У той же час, значення цього досвіду не обмежується тільки локальною, власною сферою загальнокультурної поведінки, зовнішнього оформлення свого спілкування чи тільки джерела знань про умовності взаємовідносин у суспільстві. Художньо-естетичний досвід – це все, що відбувається в культурному житті особистості, торкаючись почуттів, естетичної свідомості. Як зазначає Л. Печко, – «це зовнішні уявлення, але перероблені у внутрішньому світі особистості, які зберігають одночасно живу силу переживань і, разом із тим, які отримують вічне існування й здатність відтворюватись і народжувати нові творчі інтерпретації, завдяки своєрідному й особистісно-смісловому характеру» [9, с. 15].

Дослідник Н. Ємельянова підкреслює, що діяльнісний підхід до навчання і метод проектів у руслі цього підходу найкраще вирішують завдання сучасної освіти. Проектування допомагає учням усвідомлювати роль знань у житті й навчанні. При цьому знання стають не тільки формальною метою, а й засобом, який дозволяє кожному самостійно засвоювати освітні й культурні цінності [3].

Сьогодні проектування розглядається як безперервний процес. Розробка кожного проекту – це не тільки створення його «практичної моделі», яка призначена для реального втілення в сучасних концепціях проектування, проект розглядається як самоцінність, тобто вона відділяється від діяльності за його реалізацією» [3, с.67]. Це положення обумовлено тим, що більша кількість проектів призначена не стільки для практичної реалізації, скільки для вдосконалення засобів бачення об'єкту проектування. Тому кожний проект – це тільки визначений крок у створенні того об'єкту, який найбільш повно узгоджується з потребами суспільства.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, яку учні виконують протягом визначеного часу. Слід зазначити, що проектування в професійній підготовці молоді розглядається як один із важливих методів художньо-творчого розвитку особистості. Творчість у проектній діяльності виступає зв'язковою ланкою, яка об'єднує уміння, що розглядаються в інтегральній сукупності. Як вища форма активної, самостійної, розумової

і практичної діяльності людини, вона стає цінністю й дозволяє формувати творчі вміння молоді.

Інтегруючи науково-технічні і гуманітарні знання, проектна діяльність сприяє засвоєнню закономірностей проектної культури, естетики, що є оптимальною умовою пошуку і виявлення нових шляхів розвитку художньої культури майбутніх учителів музики.

Проектна діяльність може мати різну спрямованість, у тому числі: теоретичну, художню, аналітичну, соціологічну, узагальнюючу будь-яку інформацію з джерел та ін. Незалежно від обраного напрямку, обов'язковою частиною кожного проекту є дослідницька робота, творча діяльність і оригінальне уявлення концептуальної ідеї проекту.

Дослідницька частина – це найважливіша з умов проектної діяльності. Вона передбачає: визначення актуальності проблеми розробленого проекту; значущість теми, що розкривається, для практичного застосування.

Творча діяльність передбачає створення закінченого продукту згідно з самостійною оригінальною розробкою, наприклад, музичного проекту; сценарію будь-якої події, свята, реклами або презентації; літературного твору; розробка заходу або уроку тощо.

Оригінальне подання розробленого творчого проекту перед аудиторією із показом і захистом своєї ідеї, підбір додаткового матеріалу.

Оскільки проектна діяльність студентів передбачає більш глибоке, широке й різнобічне засвоєння нового матеріалу, ми виділяємо її як один із основних видів інтеграційної педагогічної технології.

Перспективністю вище означених інноваційних технологій є ефективне поновлення змісту професійної підготовки студентів.

Список використаної літератури

- 1. Букач М. М.** Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки (На матеріалі спеціальних практик): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Букач Микола Миколайович. – К., 1999. – 390 с.
- 2. Бурков В. Н.** Как управлять проектами / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. – М. : Синтег, 1997. – 187 с.
- 3. Емельянова Н. В.** Становление аспектов проектной деятельности в процессе обучения математики / Емельянова Н. В. – Братск, 2006. – 312 с.
- 4. Ильин Г. Л.** Научно-педагогические школы: проективный подход : моногр. / Ильин Г. Л. – М. : Исслед. Центр пробл. Качества подготовки специалистов, 1999. – 51 с.
- 5. Командышко Е. Ф.** Арт-менеджмент: специфика, проблемы, перспективы развития : монография / Командышко Е. Ф. – М. : ИХО РАО, 2009. – 216 с.
- 6. Новиков А. М.** Образовательный проект : [пособие для работников образования, участвующих в инновационной деятельности] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.
- 7. Новикова Е. А.** Инновации в учебном проектировании / Е. А. Новикова // Инновации в образовании. – М., 2007. – № 4. – С. 23 – 28.
- 8. Печко Л. П.** Эстетическое культура и

воспитание человека / Печко Л. П. – М. : ИХО РАО, 1991. – 76 с.
9. Печко Л. П. Искусство в развитии художественно-эстетического опыта формирующейся личности / Л. П. Печко // Эстетический опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании : сб. науч. тр. – М., 2004. – С. 5 – 18.

Кулдыркаева О. В. Специфіка технології проектування в художньо-творчому розвитку майбутніх учителів музики

У статті розглядається інноваційна технологія проектування, її сутність і основні аспекти. Автор акцентує увагу на специфіці технології проектування, яка сприяє збагаченню досвіду художньо-мистецької діяльності, можливостей становлення професійної компетентності майбутнього педагога

Ключові слова: технологія проектування, проект, метод проектів, проектно прогнозування, технічне проектування, гуманітарне проектування.

Кулдыркаева О.В.Специфика технологи проектирования в художественно-творческом развитии будущих учителей музыки

В статье рассматривается инновационная технология проектирования, ее сущность и основные аспекты. Автор акцентирует внимание на специфике технологии проектирования, которая способствует обогащению опыта художественно-творческой деятельности, возможностей становления профессиональной компетентности будущего педагога.

Ключевые слова: технология проектирования, проект, метод проектов, проектное прогнозирование, техническое проектирование, гуманитарное проектирование.

Kuldyrkayeva O. Specific project technologists in art development of future music teachers.

Innovative project technology, her essence and basic aspects, is examined in the article. An author accents attention on a specific planning technologists, that assists enriching of experience of art activity, possibilities of becoming of professional competence of future music teachers.

Key words: project technology, project, method of projects, project prognostication, technical projecting, humanitarian projecting.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 384.3

О. В. Кулдиркаєва, М. В. Лебедева

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВОКАЛЬНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ (НА ОСНОВІ ВОКАЛЬНОЇ ШКОЛИ О.М.БЛАГОВИДОВОЇ)

Удосконалення освітньої системи вимагає глибокого осмислення. У цьому процесі важливо визначити об'єктивні та суб'єктивні фактори ефективної підготовки виконавців вищої школи. Важливу роль слід надавати процесу формування професійної майстерності фахівців мистецького профілю.

Проблема формування професійної майстерності висвітлена у різноманітних сферах психолого-педагогічної (Л.Виготський, І.Зязюн, О.Киричук, Н.Кузьмінов, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський та ін.), та музично-естетичної діяльності (Є.Абдулін, Б.Асаф'єв, Л.Арчажникова, О.Апраксіна, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.).

Велика зацікавленість вчених цією проблематикою зумовлена потребами розвитку суспільства, необхідністю підготовки високопрофесійних фахівців. Ця проблема містить у собі сукупність поглядів, які не можна вважати детально вивченими.

Мета статті полягає у розгляді проблеми формування вокальної професійної майстерності на основі вокальної школи професора О.М.Благовидової.

В основі вокальної майстерності професора Благовидової лежить термін - «технічна досконалість». Це гарне звучання голосу, об'ємний звук у відповідності з художнім задумом твору, з жанром і стилем, з музично-технічними особливостями. Благовидова, перейнявши досвід своїх учителів, зверталася до української, російської вокальних шкіл, додаючи у свою вокальну методику чимало свого нового, набутого в процесі особистої практики. По-перше, Благовидова радить перед початком уроку включити свій організм у робочий стан, стежити за гарною постановою корпусу, розправленою грудною кліткою, гордою осанкою голови, твердою опорою всього корпусу на обох ногах, без будь-якого напруження м'язів. Вільна постановка корпусу в поєднанні з правильним вдихом допомагає повному звільненню апарата. Рот має бути розкритий природно. Застигла усмішка, навмисний показ зубів, надто сильне відкриття щелепи, дуже розкритий рот, напружені губи – все це повинно бути виключено.

По-друге, одна з найголовніших умов вокальної майстерності – вокальне дихання. Впродовж усіх років навчання педагог рекомендує постійно приділяти увагу правильному вдиху, рівномірному видиху, вдихальної установки, інакше кажучи – затримці дихання, завдяки чому створюється рівномірна дихальна опора. Як смичок для скрипки, так дихання для співака є найпершим компонентом народження красивого,

виразного звука. Під поняттям «міцна опора» не мають на увазі важке затримання дихання. Дихання має бути еластичним, вільно йти за голосом і допомагати створенню вільного, польотного звука. Під час роботи над вокальними вправами, треба стежити за моментом вдиху і видиху. Необхідно глибоко вдихнути через ніс, але не важко, не шумно, а ніби вдихаючи аромат квітів. Такий вдих, по-перше, глибоко наповнює легені повітрям, а по-друге, дає правильну настройку голосового апарату (природне положення гортані, вільне розкрите горло, спокійне положення кореня язика). При правильному вдиху співак не розтрачує дихання неекономно, не подає дихання надто напружено, що спричинило б нерівне звуковедення, а зберігає дихальну опору, витрачаючи повітря рівномірно й еластично. В цьому полягає початок кантиленного співу. Співак повинний уміло розпоряджатися диханням для динамічних відтінків (форте, піано, посилення й послаблення звука, філірування, стакато та ін.).

Робота над диханням в основному проводиться на вокальному звуці за допомогою повільних широких вправ. Але прийоми Благовидової, як і в усіх питаннях постановки голосу, суто індивідуальні, до кожного окремого випадку вона підходить з урахуванням голосових даних студента, його фізичних можливостей, будови обличчя тощо.

Бувають випадки в'ялості дихального апарату, слабко розвиненої мускулатури. Тоді можна рекомендувати додаткові заняття диханням без співу, застосовуючи систему Ю.О.Рейдер.

Дуже важливим вважає Благовидова, виховання у співака відчуття тональності. Для чистоти інтонації необхідно, щоб співак у кожній вправі відчував тональний план. Треба допомогти учневі настроїти слух, дати відчутти тональність, підтримувати мелодичну лінію м'якими акордами, часом відмовляючись і від цього, словом, звільнити співака від зайвої опіки, дати самостійно «вжитися» в задану тональність.

З вибором вправ і роботою над ними пов'язане також питання про вокалізи. Гнучкість голосу, вокальну техніку можна виробляти у студента за допомогою вокалізів Ф.Абта, Г.Панюфки, Д.Конконе, а також спеціально підібраних творах І.С.Баха, Генделя та ін.

Складаючи репертуарний список для кожного студента, педагог повинний брати до уваги і чисто вокальні і виконавські особливості твору, ступінь труднощів.

Благовидова категорично заперечує проти того, щоб на молодших курсах давати твори важкі для виконання, які потребують певної артистичної зрілості. Спроба освоїти складний репертуар веде до форсування звука, до «розкачки» голосу і неточної інтонації, а ще й в тому, що студент ще не підготовлений, щоб передати зміст цього твору, образно-музично розкрити його.

Виконавська сторона також залежить від гарного звучання. Робота над звуком повинна бути систематичною, постійною і наполегливою, кінцевою метою якої є легкий, невимушений, плавний і

виразний, емоційний спів. «Звук повинний бути сильний і м'який, - каже Благовидова, - округлий і яскравий, свіжий і гнучкий, чистий за тембром і благородно красивий, польотний, на широкому диханні, яке допомагає вирішувати технічні вокально-музичні завдання» [1, с. 33]. Використання технічних прийомів співу повинно бути нерозривно пов'язане з розумінням музики, з її змістом і стилем. Постановка голосу не може відбуватися відірвано від музично-виконавської практики. Образно кажучи, «наповнення звуку змістом» допомагає правильному формуванню звучання голосу.

Оволодіння яскравим, близьким, округленим звуком можливе лише за умови максимального використання резонаторів (головного й грудного). Щоб студент постійно відчував активне функціонування резонаторів, викладачеві необхідно суворо стежити за постановою «високої позиції» звука, високо промовленої гласної, «гострої», «вузької», підтриманої міцним диханням. Потрібно, щоб голосні формувалися в передній частині артикуляційного апарату. Для оволодіння високим «головним» звучанням доцільно користуватися допоміжними голосними, які найяскравіше резонують, зокрема, голосною «і» - вона світла, більше зібрана і близька, від неї можна будувати інші голосні. Але можна використовувати як допоміжну і голосну «е», якщо її природне звучання яскравіше (користування допоміжними голосними «і» та «е» тільки на початку вправ). Якщо у співака «і» та «е» затиснені і формуються неправильно, то вправи краще починати з найвільнішої і такої, що правильно формується, гласної «а» або «о». Але, як правило, студентам найважче дається «а». За своєю природою вона світла, і часто формується далеко і веде до поглибленого звучання.

Допоміжна «у» може бути корисною для формування закритих тонів. Допоміжну голосну треба брати легко, на еластичному диханні, відчуваючи її позицію близько, біля верхніх зубів, ніби здуваючи з губ. У кульмінаційній точці вправи необхідний перехід на голосну «а». На перехідних тонах у сопрано (мі, фа, фа дієз другої октави) і в меццо-сопрано (ре, мі бемоль, мі другої октави) «а» промовляється округленіше, ніби з наближенням до «о», але зберігається та сама позиція біля передніх зубів (щоб уникнути поглиблення передніх тонів - перекриття). Ця округлена форма допомагає переходові в головний регістр.

Наближаючись до крайніх верхніх тонів, голосна «а», закріпившись у головному звучанні, набуває своєї форми, ніби розквітає у верхньому регістрі. Для вирівнювання слід співати вправи як у висхідному русі, так і в спадному. Але, якщо в'ялий центр, надірвані грудні низи, ламкий звук під час переходу з одного регістру в інший, слід починати вправи в спадному мелодичному малюнку з тону, який у центрі звучить найправильніше. Для початку звука слід користуватися перед голосними – приголосними (сонорними) «л», «м», «н» і дзвінками «б», «д», «з».

Благовидова допомагає студентів розібратися в тому, якими музичними засобами втілений у творі поетичний образ, визначити моменти злиття або різницю поетичного і музичного образів, намітити смислову та емоційну кульмінацію в тексті й музиці.

«Ми, представники російської вокальної школи, - каже Благовидова, - повинні так навчати наших співаків, щоб слухач легко міг зрозуміти, які вимовляються слова, - це як найперша вимога, і неодмінно друге – щоб ці слова співак чистий, ясний голос, з правильною інтонацією. Коли слухач не розуміє слів, нехай співак співає їх навіть з янгольським голосом, його ніхто не слухатиме більше п'яти хвилин» [1, с. 41].

Тому на уроках Благовидової все спрямовано на вироблення гарного звуку й виразного слова. «Дикція, дикція і ще раз дикція!» [1, с.41]. Але це не означає, що дозволяється підмінити слів розмовою. Навпаки, педагог завжди розуміє, коли студент на догоду дикції починає декламувати. Тоді Благовидова негайно нагадує учневі про правильний вдих, про уміння поєднувати виразність слова з диханням, про емоційну сторону співу, про уміння швидко, чітко вимовляти приголосну і поступитися місцем голосній, що спокійно ллється.

Розвиток голосу, робота над звуком та дикцією – це далеко не все, що повинно турбувати педагога. Благовидова завжди нагадувала своїм учням про те, що їх мета – не лише вокальний, але й усесторонній, загальний та музичний розвиток, що перед ними стоять великі ідейно-художні завдання, розв'язання яких неможливе без систематичної праці над собою.

Перспективу подальшого розвитку вокальної майстерності ми бачимо у вивченні шляхів технічної досконалості, у доповненні та поглибленні нових знань різних шкіл, результатів багаторічного вивчення вокального мистецтва.

Список використаної літератури

- 1. Л.Кочерба** Ольга Благовидова – Музична Україна, Київ, 1973. – 61с.
- 2. Лукинин В.** Мой метод работі с певцами. – Музыка, Ленинград, 1972. – 58с.
- 3. В Самарцев** Певец и голос. Проза. – Луганск., 2008. – 160с.
- 4. М.Львов** Русские певці. – Москва, 2965. – 264с.
- 5. Д. Мур.** Певец и аккомпаниатор. – М., 1987. – 430с.

Кулдиркаєва О. В., Лебедева М. В. Формування професійної вокальної майстерності (на основі вокальної школи О. М. Благовидової)

У статті розглянуті основні позиції вокальної школи професора, народної артистки України О. Н. Благовидової. Її педагогічні праці продовжують найкращі традиції російської та української вокальних шкіл. Автор розглядає основні складові методики постановки голосу і відзначає особливості даної методики в звукообразованні, диханні, подачі

звуку, а так же значенні правильного підходу до вибору репертуару студента-вокаліста в професійному становленні співака.

Ключові слова: професіоналізм, технічна досконалість, звук, співоча опора, дихання, звуообразование.

Кулдыркаева О. В., Лебедева М. В. Формирование профессионального вокального мастерства (на основе вокальной школы О. Н. Благовидовой)

В статье рассмотрены основные позиции вокальной школы профессора, народной артистки Украины О. Н. Благовидовой. Ее педагогические труды продолжают наилучшие традиции русской и украинской вокальных школ. Автор рассматривает основные составляющие методики постановки голоса и отмечает особенности данной методики в звукообразовании, дыхании, подачи звука, а так же значении правильного подхода к выбору репертуара студента-вокалиста в профессиональном становлении певца.

Ключевые слова: профессионализм, техническое совершенство, звук, певческая опора, дыхание, звуообразование.

Kuldyrkaeva O. V., Lebedeva M. V. Olga Blagovidova (creative survey)

The article considers the main positions of vocal school professors, People's Artist of Ukraine O. Blagovidova. Her educational work continues the best traditions of Russian and Ukrainian vocal school. The author examines the basic components of voice production techniques, and notes the features of this technique in sound generation, breath, sound delivery, as well as the importance of the correct approach to the selection of the repertoire of student-vocalist in the professional formation of the singer.

Key words: professionalism, excellence, sound, singing support, breathing, zvuoobrazovanie.

УДК 78.087.68

А. О. Лаврентьев

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ РОБОТИ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ**

Формування музичної культури є важливим елементом виховання особистості. Специфіка такого розвитку полягає в тому, що його метою виступає гармонійно розвинена особистість. Важливо зазначити, що розвиток музичної культури студентів спрямований на активізацію їх творчих здібностей, підвищення їх загальної культури і є досить складним процесом. Формування музичної культури студентів, як

важливої і невід'ємної частини культури духовної, є головним завданням сучасної музичної педагогіки.

Питання що до формування та розвитку музичної культури розглядалися в наукових працях видатних вітчизняних вчених-педагогів Ю. Алієва, А. Болгарського, Н. Гузій, Л. Коваль, Д. Леонтєва, О. Мелик-Пашиєва, А. Сохора, В. Сухомлинського, Б. Теплова, К. Ушинського, Л. Хлебнікової, таких відомих музикантів-дослідників, як Н.Гродзенська, В. Євдокимов, Д. Кабалевський, В. Шацька, Г. Шевченко, сучасних педагогів-музикантів: О. Апраксіною, Д. Заріної, А. Карасьова, Л. Маслової, П. Мироносицьким, Н. Ветгуліною, О. Ростовським, Н. Миропольською, Л. Массол та ін.

Мета статті – розглянути аспекти формування музичної культури студентів у процесі роботи вокального ансамблю.

Методика музичного виховання у вокальних ансамблях відзначається тим, що інтерес студентів до легкої музики повинен використатися керівником для залучення їх до музичної культури. З цією метою в репертуар, паралельно з популярними новинками, включаються народні пісні, пісні патріотичної тематики, пісні серйозної та кращі зразки сучасної легкої музики.

Незаперечним є той факт, що важливе значення у процесі формування вокальної культури студентів, які займаються у вокальному ансамблі, є фольклор. Але слід сказати, що у наш час проблема використання фольклору в музичному вихованні студентської молоді загострилася. Адже народна пісня майже зникла з побуту, особливо міського, її пропаганда звелася здебільшого до сценічних форм, вікові народні традиції у багатьох регіонах України майже забулися. Виховання любові до народної музики, виховання народною піснею стало одним із провідних завдань педагога. І педагоги, і музикознавці одноставні в тому, що віковічні традиції народу повинні стати надбанням підростаючого покоління – рідна мова, пісня мають врятувати їх від безпам'ятства, безликоності й сірості. Насичення репертуару вокальних молодіжних колективів фольклором сприятиме проникненню студентів у глибини народної творчості, наближенню до сформованих протягом віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу і гармонію навколишнього світу..

Повноцінний музично-естетичний вплив музичного мистецтва на молодь може мати місце лише при умові постійного розвитку здібностей сприймання і виконання музики, постійного підвищення музичної культури студентів. Чим більше студент захоплюватиметься музикою, тим легше мобілізувати його слухову увагу, розвинути здібності до слухового аналізу, вміння правильного інтонування, і, навпаки, чим більше розвиватимуться музичні здібності студентів, тим глибше вони розумітимуть музику. Перед педагогом (вокального ансамблю) стоять завдання музично-естетичного виховання, одним з яких є завдання зацікавити студентів співом, виховати потяг, любов до художньо

змістовної музики, до співу. Естетична насолода, яку одержують студенти від переживання музичних образів, – необхідна умова успішного виховання. Від багатьох причин залежить виховання у студентів свідомого ставлення до занять у вокальному ансамблі. Велике значення має закоханість самого педагога в музичне мистецтво, вмільний добір репертуару, професіональний його рівень, якість підготовки до заходу, манера контактування з студентами, методика роботи тощо.

Формування в студентів інтересу і любові до музики, зазначає Є. М. Квятковський, нерозривно пов'язане з вихованням у них музичних навичок, які допоможуть студентам повністю зрозуміти музичний твір, виразно, злагоджено і правильно проспівати його. При вихованні інтересу та любові до музики, потрібно одночасно з тим навчити: [4, с. 60]

- сприймати музику, а для цього розвинути: стійку довільну слухову увагу; різні види музичного слуху: звуковисотний, тембровий, гармонічний, поліфонічний; ладове відчуття; чуття ритму і темпу; музичну пам'ять; музичні слухові уявлення, що спираються на музичну пам'ять; здібність до цілісного охоплення музичного твору, яку можна умовно назвати „почуттям музичної форми”;
- прищепити студентам навички злагоджено співати на кілька голосів, одночасно здійснюючи завдання охорони їх голосів;
- озброїти студентів знаннями, вміннями і навичками з музичної грамоти (засоби музичної виразності, спів по нотах нескладного матеріалу, запис звучання);
- ознайомити з кращими творами народної, класичної музики та сучасної естрадної;
- виховати художній смак...

До важливої педагогічної проблеми впливу вокальної музики на розвиток музичної культури молоді слід віднести необхідність постійного дослідження виховного значення сучасної популярної музики. Вивчаючи тенденції функціонування сучасної популярної музики багато критиків справедливо наголошують на неоднорідності, художній неоднозначності цього явища. Сучасна популярна естрадна музика безпосередньо впливає на становлення й розвиток світоглядних, ціннісно-орієнтаційних, соціально-культурних позицій підліткового віку у сфері його життєдіяльності; вона є найпопулярнішим і найдоступнішим засобом музично-естетичного та музично-культурного виховання підлітків і має найбільш високий рейтинг серед учнівської молоді. Розуміючи, що захопленість студентів багато в чому залежить від умілого і тактовного підходу до їх інтересів, ми намагаємося, не нав'язуючи ті або інші твори, розширювати музичний кругозір студентів, привертати їх увагу до своєрідності музики, її виражальних засобів (особливостям мелодії, ритмічної структури, динаміки і т. д.).

Завдання педагога в сфері молодіжних жанрів значно ускладнюється, оскільки безперервна зміна різноманітних нових течій, модифікацій музичних напрямків об'єктивно створює проблему необхідності вибору цінного, естетично значущого в надзвичайно широкому потоці сучасної музики. Головна проблема – довести студентам, що ці зразки сучасного музичного мистецтва є дійсно мистецтвом. Тут, як зазначає Н.В. Коваленко, знову «впливає на перше місце особистість педагога, його справжній авторитет серед молоді, його вміння знаходити «золоту середину» в спілкуванні із молоддю, вміння переконання в своїй компетентності» [5, с.11].

Колективне виконавство у вокальному ансамблі – важливий шлях активізації студента, розкриття творчих сторін його особистості, світоглядної, інтелектуальної, естетичної і емоційної. Виконуючи твір у колективі, учасники вокального ансамблю з керівником ніби заново колективно «створять», знаходять ключ до «відкриття» художніх достоїнств у ньому, твір починає виблискувати новими гранями, поглиблюється смисл і естетична цінність його. Ця якість зазвичай визначається поняттям «співтворчості».

Одне з провідних завдань колективного виконавства – зробити музичне мистецтво постійною потребою студента, предметом його захоплення і глибокого інтересу. Так, практика багатьох колективів показує, що систематичне музичення, колективне виконавство перетворюється на потребу музичного самовираження.

Колективне вокальне виконавство несе широку освітню функцію, воно активізує ідеологічну спрямованість, психічну діяльність, виховує пам'ять, смак, артистичність, виразність, емоційність у студентів [1, с.50].

Виконавство синтезує в собі абстрактне і конкретне мислення, їх специфічна взаємодія. Конкретний зміст твору розвиває творчу уяву, яка в свою чергу сприяє розвитку творчого мислення, навичка імпровізації.

Виконавство повністю витікає з вокального репертуару, який є базою, що формує музичні інтереси, смаки, потреби студентів. В свою чергу, вокальний репертуар не повинен обмежуватись, наприклад, лише народною музикою чи класичною. Вчитель повинен усвідомлювати, що музичне виховання має ґрунтуватися на органічному поєднанні трьох елементів: народної музики, класичної музики і музики сучасної. Саме таке поєднання є оптимальним в процесі розвитку музичної культури студентів. При виборі репертуару слід враховувати не тільки його художню значущість, але й вокально-технічні можливості колективу.

Список використаної літератури

1. Абдуллин З. Б. Теория й практика музикального обучения в общеобразовательной школе. – М., 1983. **2. Виховання музикою.** /Упорядник Т.Е.Вендрова. – К.: Освіта, 1981. **3. Дебелая Ж., Чорноіваненко Н.** Пошуки шляхів формування духовного світу

людини засобами музики //Музыка в школі: збірка статей. – К.: Музична Україна, 1980. – Вип.6. **4. Квятковский Е. М.** Пробуждать интерес к лучшим образцам искусства у школьников //Сов. педагогика, 1989. – № 2. **5. Коваленко Н.В.** Педагогические условия повышения музыкально-эстетической культуры участников самодеятельного вокально-инструментального ансамбля: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 /МГИК. – М., 1986. **6. Музыкальная культура и личность.** Межвузовский сборник научных трудов. – Владимир, 1987.

Лаврентьев А. О. Формування музичної культури студентів у процесі роботи вокального ансамблю

У даній статті автор розглядає деякі аспекти формування музичної культури студентів у процесі роботи вокального ансамблю. Виявлено, що комплексний підхід до музично-естетичної діяльності студентів забезпечує ефективність формування музичної культури, визначає вироблення системи вдосконалювання знань, умінь і творчих навичок. Одне з провідних завдань колективного виконавства – зробити музичне мистецтво постійною потребою студента, предметом його захоплення і глибокого інтересу.

Ключові слова: музична культура, вокальний ансамбль, репертуар, психологічний клімат, педагогічні умови, індивідуальний підхід.

Лаврентьев А. А. Формирование музыкальной культуры студентов в процессе работы вокального ансамбля

В данной статье автор рассматривает некоторые аспекты формирования музыкальной культуры студентов в процессе работы вокального ансамбля. Виявлено, что комплексный подход к музыкально-эстетической деятельности студентов обеспечивает эффективность формирования музыкальной культуры, определяет выработку системы усовершенствования знаний, умений и творческих навыков. Одно из основных заданий коллективного исполнительства – сделать музыкальное искусство постоянной необходимостью студента, предметом его увлечения и глубокого интереса.

Ключевые слова: музыкальная культура, вокальный ансамбль, репертуар, психологический климат, педагогические условия, индивидуальный подход.

Lavrentyev A. A. Education of students' musical culture while working with singing ensemble

In this article the author examines some aspects of musical culture in the process of vocal ensemble. It was discovered that a comprehensive approach to musical aesthetic activities of students ensures efficiency of formation of musical culture, determines the development of knowledge improvement, skills and creative skills. One of the major tasks of the

collective performance - to make music a student's necessity, the subject of their passion and deep interest.

Key words: musical culture, vocal ensemble, repertoire, psychological climate, pedagogical conditions, individual approach.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 384.3

М. В. Лебедева, О. В. Кулдиркаєва

ВИКОНАННЯ РОМАНСІВ (ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ)

Романси складають великий розділ камерної музики зі своєю специфікою виконання, тонким нюансуванням, складностями, нітрохи не меншими, ніж у виконанні оперної музики. Дослідженням цієї проблеми займалися такі дослідники як О. Благовидова, І. Силантьєва, Д. Мур, Е. Економова та інші.

В наукових дослідженнях шляхи вдосконалення професійної підготовки студентів пов'язані з аспектами розвитку творчого потенціалу його особистісних професійних якостей.

Метою статті є розглядання і використання творчих можливостей і емоційних засобів у підвищенні якісного рівня виконання романсів майбутніми вокалістами.

Завдання статті – допоіти студентові знайти відповідні вокально-технічні засоби для розкриття ідейно-художнього змісту твору і вчасно застерегти студента від манерності та елементів дилетантизму. Необхідно виявити кращі якості, властиві молодому співакові та правильно їх розвинути.

Пристаюючи до роботи над романсом, перед вокалістам постають такі завдання:

- мати уявлення про композитора
- мати уяву про умови створення твору та його епоху
- звернути увагу на особливості поетичної мови
- зробити аналіз твору [1, с. 12].

Процес роботи над твором починається з його прослуховування. По-перше, треба ознайомитися з музикою і текстом. Потім студент за допомогою педагога здійснює аналіз твору: визначає жанр і характер, форму, метро ритмічну структуру, тональний план. Проаналізувавши мелодичний малюнок вокальної партії, треба встановити кульмінаційні точки у музичному розвитку, й, відповідно цього, встановити паузи й цезури для правильного дихання.

Треба наполягати на ретельному вивченні мелодії, з урахуванням усіх вказівок композитора, щодо темпу, динамічних відтінків, виконавських нюансів.

Важливо уважно читати літературний текст твору, визначити його головну ідею. Іноді потрібно розширити ознайомлення з текстом шляхом «екскурсів» у відповідну епоху, в історію написання твору, звертаючи увагу на особливості поетичної мови. Треба допомогти студентові розібратися в тому, якими музичними засобами втілений у творі поетичний образ, визначити моменти злиття або різницю поетичного і музичного образів, намітити смислову та емоційну кульмінацію в тексті й музиці. При всьому цьому, йдеться, звичайно, не лише про вокальну, але й про фортепіанну партію.

Студент повинен уважно прослухати (а ще краще – програти сам) фортепіанну партію, зрозуміти її роль у творенні художнього образу. Така робота над твором, що проведена безпосередньо перед вокальним виконанням, позитивно впливає на подальше навчання і музичний розвиток студента. [2, с. 42]

Першим помічником педагога по вокалу, помічником у вихованні, навчанні студентів є концертмейстер. Крім гарної піаністичної техніки, гарного туше, глибокої музикальності й артистичного темпераменту, концертмейстер повинний володіти відмінним вокальним слухом для контролю над чистотою інтонації, він повинний добре знати школу педагога, з яким працює, і під час своїх занять із студентом нагадувати йому про основні вимоги, стежити за правильним звуковеденням, за виконавською стороною співу, щоб поєднати вокальну й фортепіанну партії в єдиному художньому образі.

Працюючи зі студентами, треба намагатися виховувати почуття професіоналізму, необхідне для справжнього артиста. Студент повинний уміти вміти виносити виконану у класі роботу на сцену, відчувати відповідальність за свої виступи, і шляхом праці набути впевненості, що приходить разом із майстерністю.

У поняття «професіоналізм» входить увесь комплекс технічних та художніх засобів, якими має оволодіти співак. Треба виховувати у майбутніх вокалістів «технічну досконалість» - це гарне звучання голосу, «гарний звук», як кажуть співаки. Голос повинний гарно звучати у відповідності з художнім задумом твору, з жанром та стилем, з музично-технічними особливостями. [3, с. 76].

Також потрібно вимагати від своїх учнів всебічного навчання з усіх дисциплін, оволодіння всім комплексом знань, які необхідні музикантові. Ці знання є необхідними у роботі над музичними творами – це знання з музичної теорії, історії музики, літератури, суспільствознавства, обізнаність з іншими видами мистецтв і, звичайно, широке знання музичної літератури різних країн, епохи, стилів.

Треба також наполягати, щоб учні багато читали, ходили до театру, на концерти, відвідували музеї та виставки, були в курсі

сьогоденного життя і, зокрема, життя музичного. Велике значення у навчальній роботі майбутнього співака треба надавати заняттям у класі фортепіано. [4, с. 4].

Увага до тексту – умова роботи над кожним твором будь-якого жанру, але в романсі ця вимога набуває особливої ваги, оскільки в романсі гостріше відчувається взаємодія поетичних і музичних образів. Тонке й рухоме нюансування, багатство тембрових барв, поетична багатогранність, і, водночас граничний лаконізм у розкритті образу – все це потребує від співака і професійної майстерності, культури виконання, а отже, і невтомної праці. [5, с. 247].

Таким чином, треба допомогти студентові розвивати творчу уяву, вміння уявляти шляхом «бачення» внутрішнім зором те, що виражено в музиці, входить в образ, проймається почуттями, які втілені у творі. Також треба ретельно працювати з майбутніми співаками над виконавськими засобами виразності. Це – динамічні відтінки, темброві барви, емоційно насичений звук, виразність слова, міміка обличчя, живі «прмовляючи» очі. Роль педагога при цьому завжди лишається головною, але водночас поступово розвивається й самостійність і творча ініціатива студента.

Перспективу подальшого розвитку виконавського мистецтва ми бачимо у вихованні професіоналізму, яке триває протягом усього навчання, у ознайомленні й використанні сучасних педагогічних технологій.

Список використаної літератури

1. Л.Кочерба Ольга Благовидова – Музична Україна – Київ, 1973. – 61 с. **2. В. Лукинин** Мой метод роботи с певцами – Музыка, Ленинград, 1972. – 58 с. **3. В Самарцев** Певец и голос. Проза. – Луганск., 2008. – 160с. **4. Е.Економова** Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста. : Автореф.дис.канд.пед.наук. – Одеса, 2002. **5. Д. Мур** Певец и аккомпаниатор. – М., 1987. – 430с

Лебедева М. В., Кулдирикаєва О. В. Виконання романсів (практичні рекомендації)

Стаття розкриває значення жанру романсу у професійній підготовці студента-вокаліста, його роль в формуванні основних співочих навичок. У статті розглянуті вокально-технічні способи для розкриття ідейно-художнього змісту в романсах. Автор так само розкриває роль концертмейстера в процесі навчання і, безпосередньо, концертної діяльності.

Ключові слова: професіоналізм, технічна досконалість, романс, вокал, співочі навички.

Лебедева М. В., Кулдыркаева О. В. Исполнение романсов (практические рекомендации)

Статья раскрывает значение жанра романса в профессиональной подготовке студента-вокалиста, его роль в формировании основных певческих навыков. В статье рассмотрены вокально-технические способы для раскрытия идейно-художественного содержания в романсах. Автор так же раскрывает роль концертмейстера в процессе обучения и, непосредственно, концертной деятельности.

Ключевые слова: профессионализм, техническое совершенство, романс, вокал, певческие навыки.

Lebedeva M. V., Kuldyrkaeva O. V. The performance of the romances (practical recommendations)

The article reveals the importance of the genre of romance in the training of student-vocalist, his role in the formation of the basic vocal skills. The article deals with the vocal and technical methods to uncover the ideological and artistic content in the songs. The author also reveals the role of kontsermeystera in the learning process, and specifically, the concert business.

Key words: professionalism, technical sophistication, romance, singing, singing skills.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 37.018.2

Ю. С. Лисицина

**СИСТЕМАТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИХОВАННЯ
ТОЛЕРАНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ**

Виховання толерантної особистості – процес складний, здійснюється всією соціальною дійсністю, яка оточує дитину, суспільством, під впливом стосунків у сім'ї, сформованих поглядів і відносин її членів до інших людей і суспільству в цілому, під впливом спілкування з однолітками та оточуючими людьми. Як показує аналіз практики, проведений рядом авторів, процес виховання толерантності часто відбувається стихійно. Для того щоб зробити його цілеспрямованим необхідна організована педагогічна діяльність у школі. У принципах та підходах до виховання толерантності, а відповідно у методах, формах та прийомах, які запропоновані авторами розроблених методик панує величезна різноманітність.

Відомий дослідник проблем виховання толерантності Погодіна А. пропонує використовувати особистісно-орієнтований та діяльнісний підходи. Автор наповнює їх наступним змістом:

Особистісно-орієнтований:

- визнання права кожної особи на свободу, самовизначення, індивідуальність і самовираження;
- визнання та виконання своїх обов'язків перед собою та іншими;
- опора при взаємодії на мотивацію, цінності, досвід, «я-концепцію» партнера;
- індивідуальний підхід.

Діяльнісний:

- опора на активність, свідомість і самостійність;
- орієнтація не на вербальний вплив, а на діяльність самої дитини;
- забезпечення суб'єктивної свободи у виборі діяльності та її компонентів;
- побудова виховання через спеціально організовану діяльність і спілкування дітей [1, с. 3].

Український дослідник проблем виховання етнічної толерантності Гуренко О. йдучи за вітчизняними й закордонними дослідниками, визначає декілька основних психолого-педагогічних підходів до формування етнічної толерантності: особистісно-орієнтований підхід, який представлений у працях Г. Адорно, Е. Аронсона, А. Асмолова, Л. Шайгерової, О. Шлягіної та інших, і виходить з ідеї про взаємозв'язок між особистісним розвитком (зрілістю) та толерантністю. Тому допомога педагогів і психологів у всебічному розвитку особистості (особистісний ріст, досягнення позитивної соціальної/етнічної й особистісної ідентичності) молодих людей є одним із шляхів формування етнічної толерантності. Етнокомпетентнісний підхід, який ґрунтується на ідеї про те, що головною умовою етнічної толерантності, розуміння та прийняття інших культур є формування етнокультурної компетентності (Г. Бочнер, Б. Вульф, В. Тишков та інші). Та інституційний підхід, що обґрунтований у працях таких дослідників як Е. Амір, С. Кук, М. Х'юстон та інших, і в основі якого лежить переконання про те, що реальні міжетнічні контакти, з урахуванням їх природи та властивостей, знижують міжнаціональні забобони [2, с. 3].

Досліджуючи проблему впливу різних факторів на формування толерантності підлітків дослідники Н. Птіцина і Є. Крохіна виділяють два основних підходи до виховання толерантності, які доповнюють один одного. Згідно з першим, на людей і цілі спільноти накладається відповідальність за обмеження негативних, агресивних реакцій (перелік обмежень позначений у міжнародних стандартах прав людини та інших

законодавчих актах). Інший підхід полягає у створенні умов у суспільстві, необхідних для здійснення прав людини [3, с. 3].

Розглядаючи психологічні підстави дослідження толерантності в освіті вчений Братченко Л. вважає найбільш відповідним для формування толерантності фасилітативний підхід, оскільки «повноцінна толерантність - і перш за все у своїй особистісній основі – не може бути результатом лише зовнішніх впливів: толерантність не стільки формується, скільки розвивається; допомога в становленні толерантності - це перш за все створення умов для розвитку [4]».

На наш погляд, найбільш високий рівень узагальнення і бачення даної проблеми дає культурологічний підхід, який підсумовує у загальний портрет культури основні принципи її оформлення і дії. У своїх дослідженнях філософ-антрополог Круглова Н. зазначає, що «культура володіє величезними ресурсами з виховання толерантності в суспільстві, такими школами терпимості є, перш за все, мистецтво, філософія, освіта як така, розвинена практика соціальної критики. Мистецтво як особлива комунікація в суспільстві дає унікальну можливість шляхом переживання долучитися до чужого досвіду: іншої людини, соціальної групи, культури. Філософія служить специфічної школою критичного мислення, а також способом виявлення передумов власних міркувань і міркувань опонента, а також мистецтвом ведення спору і досягнення згоди методом переконання. Освіта як розширення кругозору суб'єкта пізнання вводить людину у світ культури як світ принципово плюралістичний, складний, надлишковий, суперечливий. Закріплення традицій соціальної критики, можливості висловитися і бути почутим, а не покараним, створює напружену, але плідну обстановку в соціумі, динамізує його розвиток, а не руйнування [5]».

Різноманітність підходів підкреслює багатоаспектність питання виховання толерантності і неможливість вирішити цю чи іншу проблему в рамках одного підходу. Рішення цієї педагогічної проблеми можливе лише через комплексне використання сучасних підходів - особистісно-орієнтованого, діяльнісного, системного, технологічного, ціннісно-орієнтованого, синергетичного, процесуального та цілого ряду інших підходів що активно реалізуються, тобто найкращим рішенням буде застосування полісистемного підходу.

Сьогодні через підвищену конфліктність у взаєминах, порушення сімейних зв'язків, відчуження людей, багато учнів потрапляють у вакуум, який здатна заповнити робота шкільних педагогів з вихованцями. Внаслідок правильно обраного педагогом підходу сучасний школяр навчиться реально сприймати і розуміти єдність людства, взаємозв'язок і взаємозалежність всіх людей, що живуть на планеті, розуміти і поважати права, звичаї, погляди і традиції інших, знайти своє місце в життєдіяльності суспільства, не завдаючи шкоди і не ущемляючи права інших людей.

Список використаної літератури

1. **Погодина А. А.** Толерантность: термин, позиция, смысл, программа//История. «Первое сентября». – 2002. – № 11. – С. 4 – 5.
2. **Гуренко О. І.** «Виховання етнічної толерантності та культури міжнаціонального спілкування у студентської молоді» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_13_2/doc_pdf/Gurenko_st.pdf
3. **Птицина Н., Крохина Е.** «Общественное объединение как фактор, влияющий на формирование толерантности подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://www.regioncentre.ru/generation/publications/publication20/>
4. **Братченко Л.** Психологические основания исследования толерантности в образовании; Экзистенциальная и гуманистическая психология [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://hpsy.ru/public/x831.htm>
5. **Круглова Н.В.** Тексты [Электронный ресурс] // Круглова Н. В. // Проблема толерантности сквозь призму междисциплинарного подхода (в сб. «Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века»). – Режим доступу : http://anthropology.ru/ru/texts/kruglova/symp12_14.html

Лисицина Ю. С. Систематика педагогічних підходів до виховання толерантності школярів

Стаття розглядає найбільш поширені в педагогіці підходи до виховання толерантності школярів. Автор розкриває значення школи у вихованні моальних якостей школяра, спираючись на дослідження та результати практичної роботи в школі відомих вчених. У статті також розглянуто роль і значення культури і іскусства у формуванні та вихованні толерантності школярів.

Ключові слова: виховання, толерантність, педагогічний підхід, школа, мистецтво, культура.

Лисицына Ю. С. Систематика педагогических подходов к воспитанию толерантности школьников

Статья рассматривает наиболее распространенные в педагогике подходы к воспитанию толерантности школьников. Автор раскрывает значение школы в воспитании моальных качеств школьника, опираясь на исследования и результаты практической работы в школе известных ученых. В статье так же рассмотрены роль и значение культуры и искусства в формировании и воспитании толерантности школьников.

Ключевые слова: воспитание, толерантность, педагогический подход, школа, искусство, культура.

Lisicyna Yu. S. Systematic pedagogical approaches to tolerance education students

The article examines the most common approaches in teaching tolerance education students. The author reveals the importance of schools in the education of pupils moalnyh qualities, based on the results of research and practical work in school, well-known scientists. The article also discussed the role and importance kul'tury iskusttva and in the formation of tolerance and education of schoolchildren.

Key words: education, tolerance, pedagogical approach, school, art and culture.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 7.096(477.61)371.214.114

Л. А. Манасян

**РАСКРЫТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА.
ВОСПИТАНИЕ АРТИСТИЗМА**

Искусство – одно из важнейших и интереснейших явлений в жизни общества, неотъемлемая часть человеческой деятельности, играющая значительную роль в развитии не только отдельной личности, но и общества. Суть искусства определяется тем, что оно представляет собой наиболее полную и действенную форму эстетического осознания окружающего мира. Само собой, искусство должно было принять разнообразные формы, чтобы воплотить все идеи, мысли, чувства людей не в виде отвлеченных понятий, а во вполне конкретной форме. Для этого у искусства есть особое, только ему присущее средство – художественный образ. Без художественного образа невозможно существование художественного произведения. Он вдохновляет на художественное исполнение актёров – «интерпретаторов». В статье «Что такое искусство» Л.Толстой раскрывая его суть, писал: «Вызвать в себе раз испытанное чувство и вызвать его в себе посредством движений, линий, красок, звуков, образов, выраженных словами, передать это чувство так, чтобы другие испытали то же чувство, – в этом состоит деятельность искусства... Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их» [178. с. 65]

С 1844 года, русская опера переживала критическое состояние. И в Петербурге была создана итальянская опера, опекаемая великосветским обществом и царским правительством. В составе

итальянской труппы были такие певцы, как Рубини, Тамбурины, Виардо-Гарсиа, Гризи, Альбони, Ранкони и другие. Каждый из них являлся образцом виртуозного пения. Царское правительство не жалело средств, чтобы заполучить в Россию певцов, которых М. И. Глинка называл «корсарями Европы». Они буквально завораживали Петербург своими замечательными голосами, тембрами исключительной красоты, мастерством исполнения пассажей, трелей, колоратуры и других форм техники беглости и пламенным, чувственным исполнением.

В отличие от русских певцов, итальянцы не обременяли себя драматической игрой. Певцы мало интересовались смысловой значимостью, содержанием арий. Пение со смыслом, так, как мы понимаем это, было у них лишь второстепенной задачей. Главное было петь, «значение звуков заменяло и дополняло значение слов», по выражению М. Ю. Лермонтова.

Научившись не требовать от виртуозов итальянской оперы драматической игры, русская публика сделалась гораздо снисходительнее и к русским певцам, тогда как ранее она требовала от оперных актеров сценической игры больше, чем умения владеть голосом и выпевания итальянских фиоритур.

Конечно и среди итальянских певцов были гениальные для того времени актеры-певцы, такие, как Виардо-Гарсиа, Лаблаш и Ранкони. Они сочетали пение и игру в их органическом единстве. Но они были уникальными явлениями, далеко выходящими за пределы нормы. Сейчас нам кажется нелепостью деление оперных певцов на виртуозов и актеров. А в те времена считалось нормальным, что были певцы-артисты и певцы-виртуозы, которым не вменялось в обязанность играть на сцене. Самый распространенный тип, господствующий на тогдашней сцене, был певец-виртуоз, а певцы-актеры были в то время редкостью.[2, с.142]

Постановка голоса, развитие музыкальности, раскрытие содержания произведения, его интерпретация, поиски средств выразительного пения – вся эта большая многогранная работа педагога со студентом в классе должна завершаться главным: появлением артиста на сцене.

Когда начинающий певец выходит на сцену, он связан волнением, отсутствием самоконтроля, неумением посмотреть на себя со стороны. Часто он выходит некрасивой походкой, сутулится, неуклюже размахивает руками. Он делает ненужные жесты: потирает лицо, поправляет волосы, сжимает руки и т. п. Певец стоит у рояля изогнувшись, облокотившись на рояль, чуть не лежа на нем. Вот начинает вступление пианист, но певец не оказывает никакого внимания музыке. Стремясь показать свою «свободу» на сцене, он небрежно разглядывает публику или смотрит в потолок, начинает поправлять галстук, прическу. Он просто ждет, когда же начнется его партия: нужно вступить, и он вступает. Точно так же он ведет себя во время отыгрышей. Его пение может быть даже выразительным, но... впечатление потеряно,

нет нужной атмосферы. Всем ясно, он не живет образами музыкального произведения, а «исполняет».

Развязность на сцене особенно заметна, нередко она воспринимается зрителем даже как вульгарность. Но плоха и другая крайность – застенчивость, мешающая певцу раскрыться, выразить свои чувства.

Часто неумелый певец пристально слушает себя, заранее готовится к трудной ноте – и зрители это видят по напряженному лицу. Довольно часто встречается, что «приспособления», которые находит для певца его педагог или он сам, связаны с некрасивыми гримасами, «певческой маской». Зритель не только слушает артиста, но и смотрит на него. «Певческая маска» и напряженная поза не позволяют певцу выразить содержание исполняемого произведения мимикой, движением рук.

Вспомним свободное от напряжения лицо хорошего, настоящего артиста. Артист думает о том, что он передает, и лицо способно выразить переживаемые чувства, участвует в создании художественного образа.

Волнение на сцене необходимо, оно не только не мешает, но способствует творчеству, помогает певцу. Однако в начале артистической деятельности а тем более в период обучения волнение часто снижает уровень выступления: певец теряет то, что в спокойной обстановке класса он может создать. Сам по себе перечень причин, вызывающих волнение, разумеется, не решает задачи их устранения, однако, опираясь на него, педагог на основе психологической обоснованности организации занятий в классе уже сможет моделировать ситуацию и целенаправленно формировать состояние психологической готовности певца к публичным выступлениям.

Педагог может и должен помочь студенту научиться хорошо держаться на сцене, справляться со своим волнением, нацелить его на выполнение творческой задачи.

Как этого добиваться?

Во-первых, студентам нужно чаще выступать на академических вечерах, используя для этого каждую возможность. Не нужно бояться того, что у студента есть еще какие-то недостатки, недоработки и что работу педагога рано еще выносить на «суд» общественности. Неоценимая польза практики выступлений перед квалифицированной аудиторией должна перевешивать все другие соображения.

Во-вторых, во время работы со студентом в классе нужно всегда помнить о главной цели – воспитании артиста, и под этим углом зрения критически оценивать его недостатки, добиваясь их устранения.

В своей педагогической практике я требую от учеников даже во время исполнения упражнений стоять красиво, артистично, не сутулиться, не опираться на рояль. Я настойчиво и кропотливо борюсь с дурными привычками: появляющимися иногда гримасами или движениями тела, якобы помогающими петь, судорожно сжатыми

руками и т. п. Я обращаю внимание студентов на то, что эти привычки могут укорениться и впоследствии, при выступлении на сцене, будут вызывать если не смех зрителей, то уж во всяком случае снижение общего впечатления. Дурные привычки легче приобрести, чем от них избавиться, поэтому с ними нужно бороться сразу, не оставляя на «потом».

Во время выступления студента на академических вечерах его педагог должен придирчиво наблюдать за его поведением, позой, манерой держать себя на сцене, а затем обязательно говорить об этом со студентом [3, с.69,71].

Вы должны помнить, что выходите на сцену. Ваша фигура должна быть стройной, походка легкой. Выйдя на сцену, станьте прямо, проверьте, как вы стоите по отношению к роялю: не слишком ли далеко. Вы начинаете существовать на сцене! Вот здесь нужно помнить о том «публичном одиночестве», о котором говорил Станиславский. Для артиста «публичное одиночество» – это величайшая вещь. Вы стоите посреди сцены, на вас смотрит много людей, но вы их не замечаете. Вы заняты делом, конкретная задача вас успокаивает и приводит к «публичному одиночеству». Именно это и нужно, иначе вы будете смотреть на публику, хотеть ей нравиться, а чем больше вы хотите нравиться, тем публика будет холоднее к вам, будет от вас «отодвигаться».

«Публичное одиночество» создается при выполнении собственного, конкретного задания. Пианист начинает вступление. Вот ваша конкретная задача – слушайте музыку. Как только вы будете слушать ее по-настоящему, вы уже отвлеклись от публики и перестали бояться ее. Вы уже заняты творчеством. Музыка поможет вам перенестись в те обстоятельства, в которых вы работали над этой вещью. Готовя произведение, вы думали о его содержании, о том, что и кому вы хотите сказать, вы фантазировали. Слушая музыку, вы вспоминаете это, ваша фантазия разбужена – вы уже в «творческом состоянии». Ф.И.Шалапин (страницы из моей жизни) «Движение души должно быть за жестом для того, чтобы он получился живым и художественно ценным, должно быть и за словом, за каждой музыкальной фразой. Иначе и слова, и звуки будут мертвыми. И в этом случае, как при создании внешнего облика персонажа, актеру должно служить его воображение».

Развитие способности к фантазии – вот ключ к истинному артистизму, и в этом педагог может оказать студенту большую помощь. Все люди в той или иной степени обладают фантазией, но в большинстве случаев это чувство недостаточно развито. Для того чтобы фантазия была гибкой, легко пробуждающейся, нужно ее тренировать, как всякую другую технику.

При работе над арией, романсом, песней педагог обсуждает со студентом их содержание. Исполняя произведение, певец должен

поставить себя в обстоятельства, предлагаемые автором. Он должен добиться такого внутреннего состояния, при котором говорит как бы лично о себе. Очень помогают ассоциации. Я часто прошу ученицу вспомнить какой-либо эпизод из ее жизни, вызывающий у нее ассоциации, соответствующие образам произведения. Такие воспоминания помогут на сцене быстро возбудить фантазию.

Разбирая произведения, педагог может рассказать студенту о своем видении образов, но лучше вызвать студента на споры, будить его воображение, поощрять его к вдумчивой работе над текстом.

А ведь как часто бывает, что даже в готовой вещи певец не может сказать текст, он может его только напеть! Это свидетельствует о том, что смысл слов совершенно ускользает от исполнителя, он думает только о нотах на звуки о, а, е. Тогда и на сцене все творчество артиста сведется лишь к красивому звучанию о, а, е... [3, с.72]

Развитие артистической фантазии, воображения художника основывается на наблюдательности ко всем сторонам жизни, чуткости человека, общем его кругозоре. Выдающиеся певцы длительно и упорно работают над своими ролями, они не ограничиваются одним фантазированием. Каждому произведению предшествует подготовительный момент, в котором происходит осмысление материала: работа над образами, выработка определённой последовательности ярких образов. Они вначале собирают материал, который заключается в ознакомлении с эпохой, которая представлена в музыкальном произведении, знакомстве с жизнью композитора, посещении музеев. Известно как Ф. И. Шаляпин готовил материалы для роли Грозного в «Псковитянке» Римского-Корсакова, долго беседуя с историком Ключевским об этой эпохе, общаясь с большими художниками, скульпторами, воплощавшими этот образ и эту эпоху, и т.п. для того, чтобы найти внутреннюю сущность создаваемого образа Грозного.

Педагог-вокалист, благодаря специфике индивидуальных занятий, может стать ближе к своим студентам, чем преподаватели, проводящие групповые занятия. Он может, и он должен знать жизнь своего ученика, интересоваться тем, как он успевает по другим предметам, каков круг его интересов. Влияние педагога-вокалиста на ученика не должно ограничиваться только вопросами вокала. В частности, очень полезно беседовать со студентами о литературе, направлять их чтение. Поводов к таким беседам достаточно – ведь образы музыкальных произведений неотделимы от образов художественной литературы.

Артистизм неразрывно связан с общей культурой поведения человека. В успехе педагогического процесса роль педагога огромна. Как бы ни был опытен, добросовестен педагог, он мало добьется, если сам ученик недостаточно целеустремлен, работоспособен, восприимчив. Поэтому первейшая задача педагога – убедить учащегося, что стать

артистом, добиться подлинного успеха можно только одним путем – настойчивой и повседневной работой над собой. Для этого нужна большая воля. «Весь секрет, – писал П. И. Чайковский, – в том, что я работал ежедневно, аккуратно. В этом отношении я обладаю над собой железной волей, и когда нет особенной охоты к занятиям, то всегда сумею заставить себя превозмочь нерасположение и увлечусь». Воспитание воли – отдельный, большой вопрос. Но все же можно отметить два основных момента: ясно поставленная цель и стремление понять свои недостатки, с тем, чтобы их исправить.[3, с.74]

Обращаясь к молодым актерам, К. С. Станиславский говорил: «Учитесь все время, с первых шагов понимать и любить жестокую правду о себе и знайте, кто вам ее может сказать».

«Исполнитель должен твердо знать, что он хочет и как этого достичь, он должен быть хозяином своего исполнения» (Е. К. Катульская). Но особенного внимания следует уделить развитию музыкального и художественного вкуса, являющегося высшей формой самоконтроля певца – профессионала.

Воспитание певца – подлинного артиста – это сложный комплекс задач, все стороны которого необходимы, все взаимосвязаны.[3, с.75] Платон утверждал, что искусство пришло в мир, как мастерство и как средство, с помощью которого человек может удовлетворять свои насущные потребности, когда одной природы мало. Цели, которые искусство ставит перед собой, это те ценности которыми руководствуется художник при создании своего образа.

И в завершении хочется сказать, что стремление к совершенству – бесконечно. Это огромный, кропотливый труд. В искусстве пения, как и в любом искусстве, цель которого – воздействовать на людские мысли, дарить им чувство блаженства от красоты, этот труд ещё более кропотлив. Достичь высот в вокальном искусстве может большинство, при наличии хороших вокальных данных. Главное – выбрать верный путь, проторенный вековыми традициями вокальной педагогики и личным опытом величайших певцов.

Список использованной литературы

- 1. Лебедева И. А.** О. И. Благовидова – педагог. / И. А. Лебедева. – М. : Музыка, 1984. – 80 с.
- 2. Львов М. Л.** Из истории мирового искусства / М. Л. Львов / Под общ. ред. и вступ. статьей Н. А. Вербовой. – М. : Музыка, 1964. – 228 с.
- 3. Тронина П. Л.** Из опыта педагога – вокалиста. / П. Л. Тронина. / Под ред. Н. А. Магновской. – М. : Музыка, 1976. – 112 с.
- 4. Никитина И. П.** Философия искусства. Цели искусства – С. 177

Манасян Л. А. Розкриття художнього образу. Виховання артистизму

Підводячи підсумки вищесказаного потрібно сказати, що розвивати в собі артистизм і уміння розкривати художній образ, можливо не лише за наявності вокальних даних, але і за наявності культури, інтелекту і високої організованості. У поняття «культура», я вкладаю виховання студента, його кругозір і багаж знань. Кажучи про високу організованість, я маю на увазі не лише дисциплінованість, але і уміння концентруватися.

Ключові слова: художній образ твору, інтелект, артистизм, вокальна освіта.

Манасян Л. А. Раскрытие художественного образа. Воспитание артистизма

Подводя итоги выщесказанного нужно сказать, что развивать в себе артистизм и умение раскрывать художественный образ, возможно не только при наличии вокальных данных, но и при наличии культуры, интеллекта и высокой организованности. В понятие «культура», я вкладываю воспитание студента, его кругозор и багаж знаний. Говоря о высокой организованности, я имею в виду не только дисциплинированность, но и умение концентрироваться.

Ключевые слова: художественный образ произведения, интеллект, артистизм, вокальное образование.

Manasyan L. A. Disclosure artistic image. Education artistry

Summing up the aforesaid it is necessary to tell what to develop in itself virtuosity and ability to open an artistic image, it is possible not only in the presence of the vocal data, but also in the presence of culture, intelligence and high organisation. In concept «culture», I put education of the student, its outlook and luggage of knowledge. Speaking about high organisation, I mean not only discipline, but also ability to concentrate.

Key words: Talent, intellect, observation, will, labour, practice.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 384.3

В. С. Марухно

ФАХОВА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ВАЛТОРНІСТІВ

На сучасному етапі розвитку освіти згідно зі стратегічними завданнями формування вищої школи, Законом України «Про освіту» (1996), Національною доктриною розвитку освіти України (2002) основним завданням вищої освіти є підвищення рівня фахової підготовки майбутніх виконавців. Тому актуальною стає проблема вдосконалення професійної підготовки студентів, які займаються на духових інструментах у вищих навчальних закладах. Удосконалення фахової підготовки студентів-валторністів набуває особливого значення в умовах розвитку національної системи музичної освіти.

Мета статті – на основі аналізу думок науковців дослідити питання процесу фахової підготовки студентів-валторністів у педагогічній теорії та практиці.

Сучасний етап розвитку музичної освіти характеризується структурною роз'єднаністю рівнів підготовки (музичні школи, музичні училища, коледжі й вузи існують як автономні освітні установи), розходженням їх юридичного статусу та нормативно-правової бази (музичні школи відносяться до сфери додаткової освіти, музичні коледжі, музичні училища, інститути мистецтв, консерваторії та ін.) до системи середньої та вищої професійної освіти), змістовної розрізненістю навчання (навчальні плани і програми до професійного та професійного рівнів освіти невзаємопов'язані).

Процес фахової підготовки валторністів вельми тривалий і трудомісткий – як правило, він триває від 16 до 20 років. При цьому роз'єднаність рівнів освітньої системи створює проблеми координації змісту освіти, забезпечення наступності засобів і методів навчання, досягнення безперервності і поступовості професійно-особистісного становлення учнів, що, в свою чергу, негативно відбивається на якості підготовки випускників.

Проблеми, що існують у сфері музичної освіти, а також особливості організації та змісту фахової підготовки не залишилися поза полем зору вчених. Однак більша частина питань досліджується з музикознавчих позицій, психолого-педагогічні аспекти розглядаються частково, переважно в роботах, пов'язаних з вивченням музичних здібностей, освоєнням видів музичної діяльності, освітленням окремих сторін розвитку музичної освіти в контексті культури. Основна увага вчених частіше за все спрямована на розгляд музичної діяльності як художнього феномену та вивчення явищ музичного мистецтва в теоретичному та історичному ракурсах (Ю. Келдиш, Т. Ліванова, Є. Назайкінський та ін.). Досить широко досліджена проблема

взаємозв'язку музичної освіти та музичної культури (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, В. Натансон та ін.)

Широкий пласт наукових досліджень присвячений питанням музичного змісту, сприйняття, тлумачення, інтерпретації музичних творів, які також висвітлюються з позицій музикознавства (Д. Кірнарська, В. Медушевський, Г. Нейгауз та ін.). Проблеми вдосконалення навчального процесу, підвищення якості підготовки випускників музичних навчальних закладів отримують розвиток переважно в методичному ракурсі. Основна увага тут спрямована на пошук ефективних способів оволодіння виконавською технікою та граматику музичної мови, накопичення музичних знань, (Л. Мазель, В. Цуккерман, О. Шутьяков та ін.).

Для нас, особливу значність має музично-виконавська підготовка, яка є важливим компонентом фахової підготовки студентів-валторністів у вищій школі сьогодення, оскільки сучасна мистецька освіта орієнтується на відродження національно-історичних традицій, на формування людини з високим рівнем духовності, здатної зберігати й приумножувати культурні надбання нації. Найважливішою складовою професійного становлення музиканта є досконала музично-виконавська підготовка.

Різні аспекти цього процесу досліджено в працях сучасних українських науковців (В. Апацький, Р. Вовк, Н. Гуральник, В. Качмарчик, С. Науменко, Г. Падалка, В. Посвалюк, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова). Вони дали поштовх новому етапу наукових досліджень у галузі мистецької освіти, що сприяють становленню теоретичних основ історії розвитку духових інструментів, духового виконавства та фахової підготовки як вчення про закономірності, принципи та методи пізнання й перетворення дійсності засобами мистецтва в особистісно зорієнтованому освітньому просторі.

Великий інтерес представляють роботи, присвячені питанням музично-виконавського мистецтва - Л. Баренбойм, Л. Бочкар'єв, В. Белікова, Г. Коган, Л. Логінова, І. Назаров, Г. Нейгауз, Г. Прокоф'єв, В. Ражніков, С. Савшінський, Б. Талалай, К. Флеш, Ю. Цагареллі, Г. Ципін.

Слід зазначити, що багатоскладова комплексна природа музично-виконавського мистецтва, його традиції та особливості функціонування в сучасному музичному житті суспільства зумовлюють змінність поглядів педагогів-музикантів різних поколінь на виконавську діяльність та наповнюють новим змістом процес фахової підготовки. Загальними завданнями фахової підготовки є забезпечення всебічного оволодіння музично-виконавськими навичками й уміннями, які дозволяють студентам виконувати музичні твори, розкривати їх художньо-образний зміст, висловлюючи при цьому своє ставлення та проявляючи власне розуміння.

Велику цінність з цього питання представляють роботи з навчання мистецтву гри на духових інструментах - В. Апацький, В. Березін, С. Болотін,

В. Буяновський, К. Вертков, А. Карс, Б. Кожевников, С. Левін, А. Модра, В. Посвалюк, Н. Привалов, І. Пушечников, Ю. Усов та ін. Особливе значення мають роботи з теорії та методики навчання на духових інструментах, у тому числі на валторні. Починаючи з середини 30-х років минулого століття був написаний ряд навчально-методичних посібників з навчання гри на духових інструментах - М. Платонов, С. Розанов, Н. Яворський та ін. Професійна увага більшості педагогів та виконавців того часу було зосереджено на створенні навчально-методичних посібників та концертного репертуару. Перші праці з теорії та методики навчання гри на духових інструментах часто були універсальними - в них містилися відомості, необхідні для навчання на будь-якому духовому інструменті. Але починаючи з 60-х років минулого століття теорія виконавства на духових інструментах стала інтенсивно розвиватися від загального до приватного. Автори більшості робіт стали прагнути до більш глибокого вивчення проблем, що відносяться до питань гри на конкретному духовому інструменті. Важливою подією для валторністів стала поява в 1957 році книги А. І. Усова «Вопросы теории и практики игры на валторне» [6, с.32], в якій аналізувалися основні компоненти виконавської техніки валторністів і методи навчання гри на валторні. Трохи пізніше з'явилися роботи В. Солодужева [5, с.78] і А. Янкелевич [7, с.12], В. Буяновського [2, с.46]. Рекомендації, що містяться в цих посібниках, обґрунтовувалися особистими спостереженнями авторів і носили досить приватний характер. У той же час їхні праці внесли неоціненний вклад у розробку теорії та методики фахової підготовки валторністів.

Незважаючи на різноманітність досліджень, в педагогіці музичного мистецтва як особливої галузі науково-педагогічного знання (М. Берлянич, В. Яконюк тощо) недостатньо уваги приділяється розробці концептуальних основ фахової підготовки. Особливості навчання студентів-валторністів, як правило, розглядаються крізь призму діяльнісного підходу, де основна увага концентрується на внутрішніх проблемах музично-освітнього процесу. Практично відсутні комплексні психолого-педагогічні дослідження, що розкривають взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов підготовки фахівця.

Музично-виконавське мистецтво, як вид діяльності в фаховій підготовці студентів-валторністів, розвиває художньо-творчі здібності особистості, позитивні риси характеру, допомагає виробити власні життєві орієнтири через переживання та виконавську співтворчість в ході реалізації авторського задуму. Це створює певне напруження духовної сфери суб'єкта навчання, оскільки сприяє передаванню змістовної сутності музичного твору, його художніх образів, думок і почуттів, потребує активності, творчої ініціативи. Змістом у музично-виконавському мистецтві традиційно вважають всі смислово-інформативні компоненти твору, які виражають собою ідею, ціннісні орієнтири, духовну інформацію, пропущену крізь свідомість студента.

В даний час підготовка фахівця гри на валторні представляє собою досить великий пласт в українській музично-виконавській творчості, що відрізняється різноманітністю форм інструментальної практики, своєрідністю стилістики та естетики гри. Вітчизняна валторнова школа – самобутнє творче явище, витoki якої лежать в традиціях сольної, оркестрово-ансамблевої практики музикантів минулого і сьогодення. Зараз у сфері виконавства на валторні триває процес накопичення практичного досвіду, збагачення репертуару та науково-методичного потенціалу, що дозволяє сказати про прогресивність впливу цього ходу розвитку на виховання нової генерації вітчизняних валторністів.

Немає сумніву в тому, що продуктивність фахової підготовки студентів-валторністів не може обійтися без подальшого комплексного виявлення й аналізу закономірностей в області теорії і практики гри на валторні, без визначення змістовності виразних можливостей інструменту, стилістики та інтерпретації валторнової музики. І тут особливе місце має належати серйозному вивченню кращих художніх зразків валторнової літератури різних епох, у тому числі творів для валторни композиторів віденської класичної школи, які пройшли випробування часом і зайняли гідне місце в репертуарному багажі виконавців-валторністів. Виконання музики різних епох - показник не тільки рівня виконавської техніки, а й рівня художньої культури, майстерності сучасного валторніста, реалізованих ним на основі індивідуальної інтерпретації, стилістики нотного тексту, класичних звукових форм, естетики музичної мови і, звичайно, художньо-образного бачення і творчої фантазії.

Таким чином, процес фахової підготовки студента-валторніста, крім володіння всім арсеналом виконавських і виразних засобів і прийомів, повинен бути направлений на вивчення і розуміння законів побудови музичних творів, як сучасних так і далеких нам епох. Також студентові треба осягати секрети їх виконавської «розшифровки» і, в кінцевому рахунку, правильно і стилістично виправдано доносити авторський задум до слухацької аудиторії.

Перспективним напрямом подальших досліджень ми передбачаємо створення таких умов для формування фахової підготовки майбутнього валторніста, щоб він мав можливість працювати та розвивати фахову компетентність самостійно, у будь-який час, що зробить його професійну діяльність більш продуктивною й творчою.

Список використаної літератури

1. Актуальные проблемы музыкального образования : темат. сб. научн. тр. // Киевская консерватория им.П.И.Чайковского / гл. ред. И.Д.Безгин. – К., 1990. – 144 с. **2. Буяновский В. М.** Валторна / В. М. Буяновский. – М. : Музыка, 1971. – 69 с. **3. Платонов Н. И.** Пути развития исполнительского мастерства на флейте : автореф. дис. на

соискание ученой степени д-ра искусствовед / Платонов Н. И. – М., 1954. – 16 с. **4. Розанов С.** Основы методики преподавания игры на духовых инструментах/ С. Розанов. – М. : Музгиз, 1935. – 52 с. **5. Солодуев В. Н.** Школа игры на валторне / В. Н. Солодуев. – М. : Музгиз, 1960. **6. Усов А. И.** Вопросы теории и практики игры на валторне / А.И. Усов. – 2-е изд. – М. : Музыка, 1965. – 135 с. **7. Янкелевич А. А.** Школа игры на валторне / А. А. Янкелевич. – М. : Музыка, 1970.

Марухно В. С. Фахова підготовка студентів-валторністів

У статті розглядається досить важлива й актуальна проблема – фахова підготовка студентів-валторністів. Розглядаються проблеми, що існують у сфері музичної освіти, а також особливості організації та змісту фахової підготовки студентів-валторністів. У статті розглядається музично-виконавська підготовка, яка є важливим компонентом фахової підготовки студентів-валторністів у вищій школі. На основі аналізу думок науковців досліджується питання процесу фахової підготовки студентів-валторністів у педагогічній теорії та практиці.

Ключові слова: фахова підготовка, валторнова школа, студент-валторніст, музично-виконавське мистецтво, музична освіта.

Марухно В. С. Профессиональная подготовка студентов-валторнистов

В статье рассматривается весьма важная и актуальная проблема – профессиональная подготовка студентов-валторнистов. Рассматриваются проблемы, существующие в сфере музыкального образования, а также особенности организации и содержания профессиональной подготовки студентов-валторнистов. В статье рассматривается музыкально-исполнительская подготовка, которая является важным компонентом профессиональной подготовки студентов-валторнистов в высшей школе. На основе анализа мнений ученых исследуется вопрос процесса профессиональной подготовки студентов-валторнистов в педагогической теории и практике.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, валторновая школа, студент-валторнист, музыкально-исполнительское искусство, музыкальное образование.

Maruhno V. S. Training students in French horn

The article deals with very important and urgent problem – the professional preparation of students-horn. The problems that exist in the field of music education, and peculiarities of the organization and content of vocational training students horn. The article deals with music and performance training, which is an important component of professional training of students-horn in high school. On the basis of opinions of

scholars explores the question of the process of professional training of students-horn in pedagogical theory and practice.

Key words: professional training, valturnova school student horn, music and performing arts, music education.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 37.033-057.874

І. Г. Матузова

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДВИЩЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Актуальною проблемою педагогічної науки є дослідження умов підвищення ефективності екологічного навчально-виховного процесу у загальноосвітніх школах України, підготовка професійно й екологічно орієнтованої особистості, здатної до фахової природоохоронної діяльності, готової виявляти стійкі уміння та навички природоохоронної поведінки.

Формування у молоді глибоких переконань у необхідності природоохоронної діяльності протягом всього життя викликане потребою суспільства в екологічно вихованих фахівцях, здатних до протидії небайдливому, споживацькому відношенню до природи. Вирішенню цієї проблеми має бути підпорядкована система екологічної освіти на всіх рівнях, формування екологічного світогляду та екологічної вихованості, на підставі яких будується екологічна культура сучасної молоді.

Концепцією екологічної освіти України визначені шляхи, методи і засоби досягнення цієї мети, передбачено участь молоді у забезпеченні самих себе науковими знаннями про взаємозв'язок природи і суспільства, усвідомленні потреби у спілкуванні із природою, оволодінні нормами поведінки у процесі взаємодії з нею, вихованні відповідальності за навколишнє середовище [5]. Проте залишаються відкритими питання інтеграції духовно-моральних та екологічних складових у змісті навчально-виховного процесу, підвищення екологічної вихованості старшокласників у цілому.

Мета статті полягає у висвітленні результатів експериментального дослідження організаційно-педагогічних умов підвищення екологічної вихованості старшокласників в умовах профільного навчання.

У науково-педагогічній літературі проблема екологічного виховання розглядається у багатьох ракурсах. Так, посилення ролі екологічної домінанти у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів було визначено у працях Г. Біленької, А. Захлебного, В. Ільченко, О. Король, О. Кудрявцевої, О. Лабенко, О. Мащенко, І. Суравегиної, С. Совгіри. Проблема формування відповідального ставлення підростаючого покоління до об'єктів природи присвятили свої праці такі науковці, як О. Біда, Л. Бібік, В. Вербицький, М. Назарук, Н. Пустовіт, О. Сопронова, Н. Чернова. Проблеми сформованості еколого-світоглядних інтересів в учнів старшої школи розглянуті у дослідженнях Л. Ващенко, Л. Величко, В. Єрмолаєвої, О. Лабенко, С. Лебідь, О. Мамешіної, Л. Потапук, І. Токаревої та інших.

Професійну підготовку майбутніх екологів розглядали В. Боголюбов, С. Дерябо, В. Некос, С. Степаненко, В. Ясвін, а проблеми розвитку екологічної культури майбутніх фахівців вивчали Г. Білявський, Е. Гірусов, М. Дрібноход, В. Крисаченко.

Сутність педагогічних умов організації навчання та виховання розкрита у наукових дослідженнях Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, В. Беспалько, В. Гузєєва, В. Давидова, П. Третьякова, М. Поташика, Д. Ельконіна та інших науковців, які визначили загальні психолого-педагогічні умови, як такі умови, що сприяють досягненню позначених цілей. В. Андреев під педагогічними умовами розуміє цілеспрямований відбір та застосування елементів змісту, методів, прийомів а також організуємих форм навчання для досягнення визначених цілей [1].

Дослідженню педагогічних умов підвищення рівня екологічної культури молоді присвячені праці Т. Вайди (розглянуто процес формування екологічної культури майбутніх фахівців засобами туристсько-краєзнавчої діяльності) [3, с. 11], Т. Юркової (визначені педагогічні умови формування у підлітків ціннісного ставлення до природи у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи) [10, с. 11]. С. Рибніков наводить теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх екологів до професійно орієнтованої управлінської діяльності [7, с. 123 – 126].

Педагогічні умови забезпечення професійного самовизначення учнів основної школи у навчально-виховному процесі досліджено у працях І. Жерноклєєва (це такі умови, як структурована діяльність учителя у змістовно-процесуальному забезпеченні професійного самовизначення учнів; формування у школярів основ професійного самовиховання через використання ділових ігор; забезпечення активного мотиваційного середовища на уроках на основі духовних цінностей). О. Капустіна провідною умовою активізації професійного самовизначення старшокласників бачить розробку та впровадження до навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи педагогічних технологій активізації профорієнтаційної роботи.

У працях С. Шевченка визначено умови, за яких позакласна і позашкільна виховна робота із учнями за місцем їх проживання має сприяти успішному формуванню у них ціннісних орієнтацій, де у ролі життєвизначальних цінностей виступають об'єкти природи: організація виховної роботи на гуманістичних прикладах; залучення до виховної роботи за місцем проживання дорослих (батьків, педагогів, керівників гуртків); орієнтація на виховання в учнів патріотизму, національної свідомості; використання спеціально розроблених методик і програм з виховання гуманності школярів засобами природознавства [10, с. 60 – 62]. О. Лазебна вважає, що ефективність цілеспрямованого процесу формування активної екологічної позиції підлітків значно підвищується за умов послідовного, поетапного формування зазначеної характеристики (усвідомлення своєї екологічної позиції; оцінки та контролю своєї екологічної позиції; визначення, вибору особистісної позиції у взаємодії з природою); використання спеціальних проблемних ситуацій та залучення учнів до колективних виховних справ [6, с. 82 – 92].

С. Совгіра для підвищення ефективності процесу формування екологічного світогляду у майбутніх фахівців (студентів педвузів) пропонує впроваджувати такі умови, що відображають суспільні потреби у гармонізації взаємодії майбутнього вчителя із природнім середовищем і особливостей соціально-екологічного досвіду; умови, які характеризують процес професійної підготовки майбутнього вчителя; умови, що витікають із педагогічної взаємодії викладача і студента у навчально-виховному процесі та умови, які пов'язані із вихідним рівнем сформованості екологічного світогляду у майбутніх учителів [8, с.205 – 215].

Ми додержувались думки А. Аменда, який визначив педагогічні умови як сукупність заходів навчального процесу, що забезпечують необхідний рівень розвитку досліджуваної категорії особистості учня [2], і під умовами *ефективної організації екологічного виховання старшокласників та підвищення екологічної вихованості особистості у процесі профільного навчання* розуміли сукупність заходів у межах профільного екологічного навчання та виховання у навчально-виховній та позашкільній діяльності старшокласників, які забезпечують успішне формування екологічної компетентності та відповідальності учнів у їх майбутній професійній діяльності, сприяють розвитку екологічної вихованості особистості.

Проаналізувавши особливості організації екологічного виховання у навчально-виховних закладах різного типу та узагальнивши педагогічний досвід науковців у цій галузі, ми дійшли висновку, що процес здобуття базової екологічної освіти й інтеграція основних (духовно-моральних і екологічних) складових екологічної культури особистості будуть найбільш ефективними в умовах профільного навчання старшокласників у загальноосвітніх школах. Ми переконались, що екологічне виховання особистості старшокласника в умовах вивчення профільних курсів природничого спрямування сприяє

підвищенню рівня власної екологічної вихованості особистості.

Результати аналізу експериментального дослідження показали, що розроблені нами модель і методика підвищення екологічної вихованості в умовах профільного навчально-виховного процесу є ефективними і сприяють формуванню екологічної вихованості старшокласників.

Педагогічний експеримент ґрунтувався на основі розробленої нами програми та методики організації екологічного виховання учнів у процесі профільного навчання. Провідною умовою ефективного формування екологічної вихованості і компетентності учнів виступила побудова педагогічної тактики процесу екологічного виховання особистісного типу на основі цільового алгоритму дій: у профільний навчально-виховний процес вводилися такі експериментальні умови, як введення в навчальні програми з освітніх курсів потенційно важливих природоохоронних знань, розробка матриці інтегрованого змісту екологічного виховання засобами профільних курсів, розробка профільного екологічного курсу.

На нашу думку, передумовою, що суттєво впливає на формування мотивів підвищення власної екологічної вихованості у старшокласників і викликає яскраві, як позитивні, так і негативні емоції, є емоційне переживання ними проблем і краси навколишнього середовища, осмислення його місця в системі цінностей людини. Природно було б зауважити, що мешкаючи в одному з екологічно напружених регіонів світу, старшокласники Донбасу на власному досвіді відчували б загрозу повсякденному життю і визначали причини її виникнення: неякісна вода, забруднене повітря, великі промислові та побутові сміттєзвалища, розташовані повсюди терикони, небезпечні підприємства металургійної, вугледобувної промисловості, небезпечні умови праці їх батьків, які впливають на здоров'я та тривалість життя тощо. Але результати діагностики рівнів сформованості екологічної вихованості на першому етапі експерименту наглядно довели, що більшість старшокласників не вважали природні об'єкти життєвизначальними цінностями, а небезпечний екологічний стан довкілля вони не ототожнювали з якістю особистої життєдіяльності. Тому ми припустили, що на першому етапі формувального експерименту необхідно створити умови для осмислення учнями критичності екологічного стану довкілля, усвідомлення ними цієї проблеми для себе особисто, що, на нашу думку, сприятиме закріпленню в учнів потреби у самозбереженні, забезпеченні безпеки своєї сім'ї, потреби у якісній тривалій життєдіяльності і появи внутрішніх спонукань (мети, емоцій, мотивів) до вивчення екологічних проблем.

Провідними умовами підвищення екологічної вихованості старшокласників у процесі засвоєння ними цінностей екологічно спрямованого змісту програм природничих і гуманітарних профільних курсів виступили: введення у навчальні програми з освітніх курсів потенційно важливих природоохоронних знань та умінь; розробка і використання матриці інтегрованого змісту екологічного виховання засобами профільних курсів; орієнтація учнів на розв'язання творчих

завдань екологічної спрямованості; створення ними екологічно спрямованих карт-професіограм регіонально значущих професій; орієнтація старшокласників на самооцінку рівня сформованості власних екологічних якостей; включення старшокласників у безпосередню діяльність, спрямовану на пізнання світу професій.

Розробка матриці інтегрованого змісту екологічного виховання засобами профільних курсів реально сприяла формуванню в учнів цілісної картини світу, готовності до аналогічного і системного розгляду цінностей змісту географії, хімії, фізики, біології. Структура цієї матриці містить назву профільного спецкурсу чи курсу за вибором, назву теми, основний зміст навчального матеріалу, вимоги до вивчення розділу або теми та кількість годин, яка відводиться на їх вивчення (йдеться про той зміст навчального матеріалу, наприклад, таких предметів, як історія України, біологія, основи публіцистики, права та інших, які мають достатньо високий потенціал для розвитку екологічної свідомості учнів).

Проектуючи цю експериментальну матрицю, ми враховували результати аналізу змісту профільних програм природничого спрямування зазначених у матриці дисциплін. Серед них були базові програми, академічного та профільного планів. Ці програми дійсно розширюють рамки основного мінімуму дисциплін, мають можливості для забезпечення екологічного та біогеографічного підходів до засвоєння учнями матеріалу, формування практичних умінь і навичок, сприяння професійного самовизначення старшокласників, а також можуть бути основою для створення модифікованих (авторських) програм еколого-біологічного спрямування.

Доцільною виявилася й екологізація змісту програм профільних курсів біології, хімії та інших природознавчих дисциплін, проте навіть деякі профільні гуманітарні предмети (українська філологія, історія, правознавство та інші) при наданні їм екологічного спрямування стимулювали процес розвитку екологічної свідомості учасників експерименту. Для цього у навчальних програмах в експериментальних класах була зроблена відповідна трансформація.

У сукупності умов ефективності організації екологічного виховання старшокласників особливо значущою слід назвати таку умову, як проектування та впровадження особистісно орієнтованих технологій – це використання таких завдань, які давали можливість розглянути проблеми довкілля не в загальному плані, а як такі, що стосуються кожного і на які кожний може впливати в повсякденному житті; завдання, що орієнтували учнів на ситуації, в яких екологічна проблема обговорюється всебічно, висуваються можливі способи її вирішення і учень сам приймає якесь рішення; завдання, що впливали на емоційно-чуттєву сферу особистості. Розв'язання таких завдань сприяло закріпленню мотивів, формуванню емоційного переживання учнів, спонуканню потреби особистості у самореалізації і самовдосконаленні, посиленню пізнавального інтересу.

Ще однією ефективною умовою підвищення екологічної компетентності й вихованості старшокласників виявилось їх включення в безпосередню діяльність, спрямовану на пізнання світу професій. Однак реалізація цієї умови вимагала від організаторів експерименту не тільки знайомства старшокласників з потрібними професіями, але і засвоєння ними вимог, які висувають ці професії до особистості (складання професіограм фахівців, екскурсії на підприємства). Крім того, активне залучення старшокласників у позаурочну діяльність переконало нас, що обов'язковою умовою формування екологічної вихованості і гармонійного розвитку учня в цілому, є дієве „занурення” у світ природи за допомогою позашкільних еколого-натуралістичних закладів.

Для аналізу результатів впровадження організаційно-педагогічних умов підвищення екологічної вихованості старшокласників у процесі профільного навчання нами було розроблено критеріальний апарат. Враховуючи розробленість якісних оцінок екологічної вихованості учнів у психолого-педагогічній літературі, нами були складені свої критерії оцінки екологічної вихованості старшокласників. При розробці критеріїв та показників ми керувались орієнтовними вимогами до змісту знань та вмінь школярів з природоохоронної тематики, викладені в працях І. Зверева, А. Захлебного, спиралися на дані досліджень С. Совгіри, Р. Науменко, О. Лазебної, О. Капустіної, С. Лебідь.

Для визначення рівнів сформованості екологічної вихованості у старшокласників нами були проаналізовані такі *критерії та показники* як сформованість мотивів підвищення власної екологічної вихованості у майбутній професійній діяльності (показниками виступили особистісно-емоційне ставлення до об'єктів природи як до екологічних цінностей; наявність особистісного сенсу підвищення власної екологічної вихованості; наявність цілей та установок, спрямованих на опанування новими професійними знаннями та вміннями для покращення взаємовідносин із довкіллям). Когнітивний критерій (здатність до екологічного мислення) нами був охарактеризований як здатність до осмислення екологічних вимог, норм, ідеалів, наслідків порушення цих норм і правил; прояв уміння розв'язувати змодельовані та реальні екологічні задачі проблемного характеру; виявлення готовності до прийняття рішень креативного характеру в різних екологічних ситуаціях. Діяльнісний критерій – ступінь активності у практичному збереженні та відтворенні екологічних цінностей у різних видах діяльності, зокрема і в професійній, ми визначали за такими показниками, як наявність у старшокласників планів підвищення активності у правоохоронній діяльності; самостійність старшокласника у визначенні та організації екологічно активної поведінки у повсякденному житті та майбутній професійній діяльності; сформованість умінь і якостей природоохоронного характеру, досвіду гуманної взаємодії зі світом природи.

Перевірка ефективності впровадження розроблених педагогічних умов формування екологічної вихованості особистості старшокласника проводилась нами з урахуванням порівняльного методу наукового дослідження, який реалізовувався шляхом зіставлення результатів діяльності експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп у процесі дослідницької роботи. Це дало змогу порівняти вихідні та кінцеві дані дослідження.

Оцінці підлягало ставлення старшокласників до природних об'єктів як до екологічних цінностей, до природоохоронної діяльності, ступінь доцільності педагогічних умов ефективного функціонування процесу формування рівнів сформованості у них компонентів цієї системної якості.

Усіх учасників експерименту (286 осіб) було поділено на приблизно однакові групи – експериментальну і контрольну, чисельністю 147 та 136 осіб відповідно (147 учнів ЕГ та 136 учнів КГ).

Оцінюючи отримані результати з позиції їх якості, ми зробили такий частковий висновок: комплексна організація діяльності старшокласників експериментальної групи полягала в поєднанні традиційного та експериментального способу формування екологічної вихованості учнів за рахунок використання в навчально-виховному процесі завдань з екологічної тематики на уроках природничо-гуманітарного циклу. Бралася до уваги і динаміка зміни рівнів екологічної вихованості майбутніх фахівців під час застосування специфічних методик екологічного виховання в процесі профільного навчання в старших класах.

Для порівняння рівнів екологічної вихованості членів експериментальної та контрольної груп на початку експерименту ми звернулись до t-критерію Стьюдента, який дозволяє знайти вірогідність того, що обидва інтегральних (середніх) показники у виборці відносять до однієї й тієї ж сукупності [4, с. 167]. Даний критерій використовують для перевірки гіпотези H_0 : якщо t-емпіричне менше t-табличного (t-крит), то інтегральний показник двох вибірок належить до однієї й тієї ж сукупності, тобто у експерименті приймають участь групи з майже однаковим рівнем екологічної вихованості. Якщо ж отриманий результат стверджує, що t-емпіричне перевищує t-табличне, то є сенс прийняти до розгляду гіпотезу H_1 про те, що учні експериментальної групи показують більш високий рівень екологічної вихованості на початку експерименту, ніж учні КГ. Результати розрахунків наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння рівнів екологічної вихованості учнів експериментальної і контрольної груп за t-критерієм Стьюдента на початку експерименту

Критерії	Вибірков е середнє x_{EG}	Вибірков е середнє x_{KG}	t- емп.	Результат	t- критичне при $\alpha =$ 0,05
Мотиваційний	4,98	5,60	1,18 375	t-емпір < t-крит відмінності неістотні на даному рівні значущості	1,97
Когнітивний	4,96	5,71	1,40 563	t-емпір < t-крит відмінності неістотні на даному рівні значущості	1,97
Діяльнісний	6,08	6,14	0,07 948	t-емпір < t-крит відмінності неістотні на даному рівні значущості	1,97

Результати розрахунків, наведені у таблиці 1, свідчать про статистично незначущу різницю між середніми (інтегральними) значеннями показників рівнів екологічної вихованості за визначеними критеріями у експериментальній і контрольній групах на початку експерименту (емпіричне значення t-критерію Стьюдента для усіх компонентів не перевищує t-критичне = 1,97 при $\alpha = 0,05$). Це означає, що відмінності між середніми значеннями показників рівнів екологічної вихованості за мотиваційним, когнітивним та діяльнісним критеріями у експериментальній і контрольній групах були неістотними на даному рівні значущості – і ми приймаємо гіпотезу H_0 : у експерименті приймали участь групи з приблизно однаковим рівнем екологічної вихованості.

Щодо експериментальної групи, то ми отримали значущі відмінності при порівнянні показників початкового та завершального етапів експерименту. Для порівняння динаміки зростання рівнів екологічної вихованості у експериментальній групі ми використали критерій Пірсона- χ^2 [4, с. 198]. Нами було обрано дві гіпотези:

– *гіпотеза H_0* : розподіл рівнів сформованості екологічної вихованості в експериментальній групі на початку і у кінці експерименту

не розрізняються між собою, тобто ефективність впровадженого експерименту дорівнює нулю;

– гіпотеза H_1 : розподіл рівнів сформованості екологічної вихованості в експериментальній і контрольній групах розрізняються між собою на значимі величини.

Знайдені значення критерію Пірсона- χ^2 для розподілу рівнів сформованості екологічної вихованості у членів ЕГ у ході експерименту довели, що емпіричне значення критерію Пірсона $\chi^2_{\text{емп}}$ значно перевищує критичне $\chi^2_{\text{крит}}$, що спростовує гіпотезу H_0 на високому рівні значущості. Приймається гіпотеза H_1 : розподіл рівнів сформованості екологічної вихованості в експериментальній групі на початку і в кінці експерименту розрізняються між собою на значимі величини (табл. 2):

Таблиця 2

Порівняння рівнів сформованості екологічної вихованості учнів експериментальної групи на початку та у кінці експерименту за критерієм Пірсона χ^2

Критерії	Значення $\chi^2_{\text{емп}}$ для ЕГ	Результати порівняння $\chi^2_{\text{емп}}$ та $\chi^2_{\text{крит}}$	$\chi^2_{\text{крит}}$ при кількості ступенів свободи $r = 2$ та $\alpha = 0,05$
Мотиваційний	218,119	$\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$: розподіл рівнів сформованості екологічної вихованості розрізняються на значимі величини.	9,21
когнітивний	175,170	$\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$: розподіл рівнів сформованості екологічної вихованості розрізняються на значимі величини.	9,21
діяльнісний	143,02967	$\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$: розподіл рівнів сформованості екологічної вихованості розрізняються на значимі величини.	9,21

Спираючись на раніше обґрунтовані відповідні критерії і показники екологічної вихованості, ми розподілити членів експериментальної і контрольної груп за рівнями їх готовності до

екологічної діяльності (*низький, середній і високий*) та розробили підсумкову таблицю щодо порівняння результатів сформованості екологічної вихованості у старшокласників у кінці експерименту (табл.3).

Таблиця 3

Розподіл старшокласників за рівнями екологічної вихованості в кінці експерименту

	Перелік критеріїв екологічної вихованості особистості	Рівні сформованості екологічної вихованості у %					
		Високий		Середній		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	Мотиваційний	21,09	13,97	54,42	36,03	24,49	50,0
	Когнітивний	25,17	12,50	45,58	35,29	29,25	52,21
	Діяльнісний	22,45	13,24	63,95	39,71	13,61	47,06

Дані, відображені у табл. 3, показують, що на початку експериментальної роботи кількість старшокласників з різними рівнями екологічної вихованості у експериментальній і контрольній групах суттєво не відрізняються. Після завершення експерименту встановлено значну різницю відсоткового співвідношення рівнів сформованості екологічної вихованості у експериментальній і контрольній групах на користь експериментальній групі. Так, якщо у КГ низький рівень учнів за мотиваційним, когнітивним або діяльнісним критеріями суттєво не змінився (з 77,21% до 50,0%; з 74,26% до 52,21% та з 68,39% до 47,06% відповідно), то в експериментальній групі він зменшився майже утричі: за мотиваційним критерієм – з 76,87% до 24,49%; за когнітивним – з 79,91% до 29,25%; за діяльнісним – з 66,67% до 13,61%.

Порівняння результатів високого рівня екологічної вихованості учнів експериментальної і контрольної груп показує, що більш високі показники екологічної вихованості мають учасники експериментальної групи: за мотиваційним критерієм вони збільшилися з 6,12% до 21,09%; за когнітивним – з 7,48% до 25,17%; за діяльнісний – з 9,52% до 22,45%. У контрольній групі кількість учнів на високому рівні екологічної вихованості теж змінилася, але не так суттєво, як в експериментальній: з 7,35% на 13,97% (за мотиваційним критерієм); з 9,56% до 12,5% (за когнітивним) і з 10,29% до 13,24% – за діяльнісним критерієм.

Порівняльна оцінка рівнів розвитку екологічної вихованості особистості старшокласника за розробленими критеріями на початку і в

кінці експерименту свідчить про позитивну динаміку оволодіння школярами цього процесу: у переважній більшості членів експерименту сформувались мотиви підвищення власної екологічної вихованості, підвищилися й інші рівні сформованості екологічної вихованості.

Оцінка результатів дослідно-експериментальної роботи дозволяє зробити висновки щодо ефективності впроваджених нами організаційно-педагогічних умов підвищення рівня екологічної вихованості старшокласників у профільному навчанні:

– у переважній більшості членів експерименту спостерігається яскраво виражене особистісно-емоційне ставлення до об'єктів природи як до екологічних цінностей;

– в кінці експерименту у більше 90% старшокласників з'явився особистісний сенс екологічної вихованості.

У ході експерименту встановлено, що тільки в процесі впровадження комплексу організаційно-педагогічних умов у профільний навчально-виховний процес (введення у навчальні програми з освітніх курсів потенційно важливих природоохоронних знань та умінь; розробка і використання, реалізація матриці інтегрованого змісту екологічного виховання засобами профільних курсів; орієнтація учнів на розв'язання творчих завдань екологічної спрямованості; розробку ними екологічно спрямованих карт-професіограм регіонально значущих професій; самооцінку рівня сформованості власних екологічних якостей; включення старшокласників в безпосередню діяльність, спрямовану на пізнання світу професій) формування екологічної вихованості особистості буде ефективним.

Список використаної літератури

- 1. Андреев В. И.** Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
- 2. Аменд А. Ф.** Дидактические основы непрерывного эколого-экономического общего образования : дис. в виде научн. докл. ... д-ра пед. наук / А. Ф. Аменд. – Екатеринбург, 1997. – 58 с.
- 3. Вайда Т. С.** Формування екологічної культури студентів педвузів засобами туристсько-краєзнавчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т. С. Вайда. – К., 1998. – 17 с.
- 4. Волков В.А.** Математические методы в деятельности психолога : учебное пособие / В. А. Волков. – Горловка : ГГПИИЯ, 2008. – 432 с.
- 5. Концепція** екологічної освіти України від 20.12.2001 р. №13/6-19 [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/higher/center/konception.doc>.
- 6. Лазебна О. М.** Формування активної екологічної позиції підлітків : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Лазебна О. М. – Київ, 2004. – 222 с.
- 7. Рибніков С. Р.** Формування готовності майбутніх екологів до професійно орієнтованої управлінської діяльності : дис.. ...кандидата пед. наук : 13.00.04 / Рибніков С. Р. – Луганськ , 2010. – 248 с.

- 8. Совгіра С. В.** Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра педагогічних наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. В. Совгіра.– Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2009. – 529 с.
- 9. Шевченко С. О.** Екологічна освіта як засіб формування особистісних цінностей / С. О. Шевченко // Рідна школа. – 2000. – № 6. – С. 60 – 62.
- 10. Юркова Т. Ф.** Формування у підлітків ціннісного ставлення до природи в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Т. Ф. Юркова. – Херсон, 2008. – 20 с.

Матузова І. Г. Результати впровадження організаційно-педагогічних умов підвищення екологічної вихованості старшокласників у процесі профільного навчання

Обґрунтовано необхідність формування екологічної вихованості особистості старшокласника як майбутнього фахівця. Розглянуто комплекс організаційно-педагогічних умов підвищення екологічної вихованості старшокласників у процесі профільного навчання. Встановлено критерії і показники сформованості екологічної вихованості особистості. Доведено результативність запропонованого комплексу педагогічних умов формування екологічної вихованості старшокласників у процесі профільного навчання.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна вихованість, профільне навчання, організаційно-педагогічні умови, критерії та показники екологічної вихованості.

Матузова И. Г. Результаты внедрения организационно-педагогических условий повышения экологической воспитанности старшеклассников в процессе профильного обучения

Обоснована необходимость формирования экологической воспитанности личности старшеклассника как будущего специалиста. Рассмотрен комплекс организационно педагогических условий повышения экологической воспитанности старшеклассников в процессе профильного обучения. Установлены критерии и показатели сформированности экологической воспитанности личности. Доказана результативность предложенного комплекса педагогических условий формирования экологической воспитанности старшеклассников в процессе профильного обучения.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая воспитанность, профильное обучение, организационно-педагогические условия, критерии и показатели экологической воспитанности.

Matuzova I.G. Results of the implementation of the organizational and pedagogical conditions of environmental education improvement of seniors in the process of profiled education

The necessity of the formation of the environmental education of the individual of the senior as a future professional is substantiated. The complex of the organizational and pedagogical conditions of environmental education improvement of seniors in the process of profiled education is considered. The criteria and indicators of formation of the environmental education of the individual are set. The effectiveness of the proposed complex of educational conditions of the formation of environmental education of seniors in the process of profiled education.

Key words: environmental education, education profile, organizational and pedagogical conditions, criteria and indicators of formation of the environmental education.

Стаття надійшла до редакції 09.04.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 373.034

Мен Фенцзюань

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до формування особистості, готової до вирішення поставлених перед нею проблем з позиції особистісно-творчої причетності. Інформаційне суспільство рухається шляхом розвитку творчого мислення людини. Творча людина може успішно адаптуватися в суспільстві, протистояти негативним обставинам, знаходити позитивні виходи зі складних життєвих ситуацій, вона здатна до самореалізації своїх можливостей, саморозвитку.

Але суспільна потреба у вихованні людини, яка творчо мислить, не знаходить повного відображення у шкільній практиці. Тому виховання творчої особистості, людини з творчим мисленням має особливу актуальність і є одним із головних завдань системи освіти.

Мета статті – дослідити питання та розглянути закономірності процесу творчого мислення у науковій літературі.

Завдання сучасної української освіти полягає, насамперед, у формуванні особистості з гнучким розумом, із швидкою реакцією на все нове, з повноцінними, розвинутими потребами подальшого пізнання та самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками й творчими здібностями.

Проте концепції, які розроблені вченими, недостатньо забезпечують творчий розвиток школярів, оскільки охоплюють лише окремі й різнопланові компоненти творчого мислення та творчої діяльності.

Процес творчого мислення приваблює дослідників і вчених. Загальні соціальні потреби формування творчого мислення зумовили досить широкий діапазон розгляду цієї проблеми у педагогічних, психологічних і філософських дослідженнях.

Так, різні філософські аспекти даної проблеми знайшли відображення у працях вчених-філософів (С. Б. Кримський, М. В. Ричік, О. В. Славін та інші), де розглядалися питання внеску творчого мислення у формування абстрактних знань, теоретичних понять та елементів цілісного наукового світогляду, взаємодії наочно-образних і понятійних розумових процесів.

Значний інтерес для обґрунтування теоретичних основ формування творчого мислення становлять дані психології. Зокрема, у працях Б. Г. Ананьєва, Б. М. Велічковського, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, В. А. Ганзена, А. О. Гостева, К. К. Григоряна, Л. Л. Гурової, Є. М. Кабанової-Меллер, Г. С. Костюка, Є. П. Крупніка, Є. В. Ксенчука, А. М. Леонтєва, Г. І. Лернера, С. Л. Рубінштейна, Н. Г. Салміної, І. С. Якиманської та інших розкриті психологічні закономірності процесу творчого мислення, формування перцептивних дій та побудови образних уявлень. Психофізіологічні механізми творчого мислення досліджуються в працях Н. П. Бехтеревої, О. К. Болотової, Г. О. Вартапяна, Б. М. Велічковського, Л. А. Венгера, Н. Д. Завалової, Т. В. Тартинової та інших вчених.

Досить широко в психолого-педагогічній літературі висвітлено змістовну та процесуальну сторони розвитку художнього компоненту творчого мислення засобами образотворчого мистецтва та музики (С. Ю. Дітькова, А. Д. Ісмаїлов, Б. Н. Кандалов, І. Я. Каплунович, Н. В. Катава, А. Д. Малахова, В. Є. Нестеренко, Т. Ф. Олійник, Н. В. Фунтікова, Г. П. Шевченко, Л. П. Яковенко).

Мислення відноситься до одного з найскладніших психічних процесів, які є предметом дослідження ряду наук – від філософії і логіки до психології та медицини. Складність у тому що предметом дослідження можуть бути не тільки самі психічні процеси, і не стільки вони, а також кінцеві результати, продукти мислення, представлені у вигляді деяких генеральних сукупностей на рівні як окремої людини, так і груп і співтовариств у цілому. Мислення - не тільки відображення і пізнання дійсності, а й її продукт, результат розвитку суспільства в цілому, його рівень розвитку. Актуальність цієї проблеми можна розглядати і з позиції вікової педагогіки, зокрема, з позицій педагогіки молодшого шкільного віку. По цілому ряду психологічних показників оптимальним для початку педагогічного керівництва формуванням творчого мислення може бути визнаний молодший шкільний вік.

Саме для молодшого шкільного віку навчальна діяльність стає провідною. У її рамках дитина засвоює основи теоретичної свідомості і мислення. У процесі такого засвоєння у молодшого школяра виникають головні психологічні новоутворення – змістовна рефлексія, аналіз і планування, які визначають суттєві якісні зміни як пізнавальних процесів дитини, так і всієї його особистісної сфери.

Молодший шкільний вік – перша сходинка послідовного формування творчого мислення при належно організованому процесі музичного виховання дітей. Саме в молодшому шкільному віці дитина бере з довкілля в багато разів більше для розвитку свого розуму, почуттів, волі, характеру, ніж в подальші життєві періоди.

Розвиток творчого мислення у дітей молодшого шкільного віку, є однією з актуальних педагогічних проблем, що передбачає її широке і всебічне осмислення, а також диктує необхідність детального вивчення питання про можливість реалізації основних концептуальних положень на рівні змісту та організації виховного процесу.

З метою уточнення основного напрямку в формуванні творчого мислення молодших школярів слід виокремити профільну для нашого дослідження складову - творчість.

Б. В. Асаф'єв відмічав, що людина, яка випробувала радість творчості навіть в самому мінімальному ступені, поглиблює свій життєвий досвід і стає іншим за психологічним складом [1, с.98].

Саме творчість формується в процесі музичної діяльності. Цей вид діяльності задовольняє одну з найважливіших потреб дитини - самовираження. Цінність творчості полягає не тільки в результативній стороні, але в самому процесі творчості. Дитяча музична творчість припускає наявність музичних здібностей, знань і умінь. Найважливішу роль в цьому процесі мають уява та інтуїція. Як відомо, в процесі музичної діяльності активно бере участь і творче мислення. Особливості та можливості творчості дітей досліджували психологи, мистецтвознавці, педагоги (Б. М. Теплов, Л. С. Виготський, А. В. Запорожець, Б. В. Асаф'єв, Н. А. Ветлугіна, В. В. Медушевський, Є. В. Назайкінський, А. В. Ражніков, ін.) Н. А. Ветлугіна обґрунтувала ідею взаємозв'язку, взаємозалежності навчання і творчості дітей, теоретично і експериментально довівши, що ці процеси не протистоять, а тісно пов'язані один з одним. В творчих діях дитина емоційно, безпосередньо застосовує все те, що засвоїла у процесі навчання [2, с.54].

Творчість дітей виникає на основі оволодіння певними вміннями і навичками в результаті навчання. Організація освітнього процесу розвитку творчого мислення молодших школярів на хороших заняттях є одним з провідних ланок системи, яка формує цілісне уявлення про мистецтво. Саме у процесі хорового навчання формується мислення, що дозволяє виробляти і розвивати рефлексивно-творчі, презентаційно-творчі вміння, в основі яких проявляється сутність творчого мислення. Творче мислення сприяє формуванню узагальнюючих динамічних

уявлень про навколишній світ та його соціальні цінності, емоційного відношення до явищ дійсності, їхньої етичної та естетичної оцінки. Воно складає суттєву особливість внутрішнього світу людини та характеризує його суб'єктивність. У його становленні, проявах і функціонуванні найбільш яскраво виявляється неповторна індивідуальність кожної особистості.

Таким чином, проблема формування творчого мислення молодших школярів у процесі навчання належить до першочергових у сфері наукових досліджень. Педагоги-практики акцентують увагу на важливості хорового співу як активного засобу музичного морально-естетичного виховання, вважаючи, що участь у вокально-хоровому виконавстві значним чином розвиває як гуманні почуття дітей, так і творче мислення.

З огляду на вищесказане, перспективою подальших досліджень є вивчення та акцентування уваги на важливості хорового співу як активного засобу музичного морально-естетичного виховання, вважаючи, що участь у вокально-хоровому виконавстві значним чином розвиває як гуманні почуття дітей, так і творче мислення.

Список використаної літератури

- 1. Асаф'єв Б. В.** Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе / Б. А. Асаф'єв // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Изд.2. – Л., 1973. – 144с.
- 2. Ветлугина Н. А.** Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учебник для учащихся пед. уч-щ по спец. «Дошкольное воспитание» / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М. : Просвещение. 1983. – 255с.
- 3. Богоявленская Д. Б.** Исследование проблем психологии творчества / Д. Б. Богоявленская. – М.: Наука, 1983.-336с.

Мен Фенцзюань Теоретичні основи формування творчого мислення молодших школярів у процесі навчання

В статті висвітлюються питання та розглядаються закономірності процесу творчого мислення, яке відноситься до одного з найскладніших психічних процесів. Мислення розглядається в науковій літературі та є предметом дослідження ряду наук - від філософії і логіки до психології та медицини. Мислення не тільки відображення і пізнання дійсності, а й її продукт, результат розвитку суспільства в цілому, його рівень розвитку. Розглядається розвиток творчого мислення у дітей молодшого шкільного віку, де є однією з актуальних педагогічних проблем, що передбачає її широке і всебічне осмислення, а також диктує необхідність детального вивчення питання про можливість реалізації основних концептуальних положень на рівні змісту та організації виховного процесу.

Ключові слова: мислення, творче мислення, творчість, хорове навчання, вміння, навички.

Мен Фенцзюань Теоретические основы формирования творческого мышления младших школьников в процессе обучения

В статье освещаются вопросы и рассматриваются закономерности процесса творческого мышления, которое относится к одному из самых сложных психических процессов. Мышление рассматривается в научной литературе и является предметом исследования ряда наук - от философии и логики к психологии и медицины. Мышление не только отражение и познание действительности, а его продукт, результат развития общества в целом, его уровень развития. Рассматривается, в статье, развитие творческого мышления у детей младшего школьного возраста, где является одной из актуальных педагогических проблем, что предполагает его широкое и всестороннее осмысление, а также диктует необходимость детального изучения вопроса о возможности реализации основных концептуальных положений на уровне содержания и организации воспитательного процесса.

Ключевые слова: мышление, творческое мышление, творчество, хоровое обучение, умения, навыки.

Maine Fentszyuan Theoretical Fundamentals of creative thinking generating Jr.schoolchildren in the process of learning

The article highlights issues and examines laws governing the process of creative thinking, which refers to one of the most complex mental processes. Thinking is considered in the scientific literature and is the subject of a number of sciences - from philosophy and logic to psychology and medicine. Thinking is not only a reflection of reality and knowledge, and its product, the result of development of society as a whole, its level of development. Considered in the article, the development of creative thinking in children of primary school age, which is one of the most pressing educational problems, which suggests its broad and comprehensive understanding, and requires a detailed study of the possible realization of the basic concepts of the level of content and organization of educational process .

Key words: thinking, creativethinking, creativity,choral training, skills.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р

УДК 784: 378.147

Мельничук С. Г., Паньків Л. І.

РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Серед багатьох питань становлення особистості майбутнього вчителя музики виключного значення набуває проблема розвитку пам'яті. Навчання студентів на музично-педагогічних факультетах потребує запам'ятовування великого кола різнобічної інформації з галузей педагогіки, психології, культурології, мистецтва та виконавських дисциплін. Від того, наскільки розвинена здатність студента сприймати, накопичувати, відтворювати інформацію та використовувати набутий досвід, залежить не лише рівень знань та вмінь майбутнього вчителя, а й його особистісний розвиток загалом, що ґрунтується на попередніх досягненнях, на здобутках, зафіксованих у пам'яті. Завдяки пам'яті зберігається цілісність "Я" особистості, усвідомлюється єдність її минулого та сучасного. Без запасу уявлень пам'яті взагалі неможливими були б розумова діяльність, створення образів уяви, орієнтування в навколишньому середовищі. Пам'ять забезпечує професійне становлення майбутнього фахівця, його компетентність та успішність діяльності.

Мета статті – окреслити шляхи розвитку пам'яті майбутнього вчителя музики у контексті професійного та особистісного становлення.

Пам'ять є виключно важливою психічною функцією людини, що забезпечує фіксацію, збереження та відтворення попереднього досвіду. У сучасній довідковій літературі поняття «пам'ять» трактується як «процес організації та збереження минулого досвіду, що забезпечує можливість його використання в діяльності або повертає у сферу свідомості» [1, с. 264]. Тож, значення розвитку пам'яті у професійному становленні майбутнього вчителя важко переоцінити. Саме пам'ять є центральною пізнавальною функцією розвитку та навчання особистості студента, що забезпечує у майбутньому успіх його професійної діяльності.

Процеси пам'яті (запам'ятовування, зберігання, відтворення та забування) досліджуються в рамках ряду наук – фізіології, біохімії, психології. Так, фізіологами (В. Ганонг, Е. Геринг, М. Гжегоцький, Г.Чайченко та ін.) з'ясовано, що пам'ять забезпечується спільною роботою функціональних блоків мозку, велику роль серед яких відіграє блок прийому, переробки і зберігання інформації. Нейрони цього блоку здатні зберігати сліди збуджень і зв'язати їх із параметрами нової інформації. Інформація, що надходить, деякий короткий час циркулює в замкнених нервових колах. Процеси запам'ятовування та збереження являють собою утворення тимчасових нервових зв'язків між новою інформацією і тією, що вже була закріплена. Процес відтворення

представляє собою відновлення цих зв'язків, а забування - їхнє гальмування [2, с. 90].

Згідно біохімічних досліджень (І. Висоцький, Я. Гонський, Л. Гребеник, Ю. Губський, Т. Максимчук та ін.), збудження нейронів викликають хімічні реакції, що призводять до зміни складу рибонуклеїнової кислоти (РНК). Повторна дія того ж подразника буде викликати такі самі зміни, а здатність молекул РНК змінюватися практично необмеженою кількістю способів дає можливість зберігати дуже велику кількість різноманітних слідів [2, с. 91].

Протягом розвитку психологічної науки в рамках різних її напрямків виникали теорії, що мали на меті пояснення сутності пам'яті та її закономірностей. Ці теорії звертали увагу на різні аспекти проблеми дослідження процесів пам'яті.

Асоціативна теорія (В. Вундт, Г. Мюллер) розкриває залежність процесів пам'яті від характеристик матеріалу, що запам'ятовується. В основі пояснення механізмів пам'яті в цій теорії лежить поняття асоціації. Між явищами, що запам'ятовуються, встановлюється зв'язок, або асоціація, яка потім впливає на відтворення матеріалу. При пригадуванні людина відшукує ланцюжок зв'язків, який приведе до потрібного матеріалу. Відтворення деякого факту веде до відтворення факту, із ним асоціативно пов'язаного, а запам'ятовується те, що пов'язане із вже наявним в пам'яті матеріалом. При дослідженнях пам'яті в межах асоціативної теорії були встановлені типи утворення асоціацій: асоціації за схожістю (зв'язок виникає між подібними фактами), за суміжністю (зв'язок виникає між фактами, що слідує в часі один за одним), за контрастом (зв'язок виникає між фактами, які відрізняються, протилежні один до одного).

Гештальтпсихологічна теорія (М. Вертгеймер, К. Дункер, К. Коффка, В. Келлер та ін.) підкреслює залежність процесів пам'яті від способів організації і структуризації матеріалу, що запам'ятовується. Чим чіткіше буде організовано матеріал, тим простіше його запам'ятати. При цьому наголошується на активній ролі людини в структуризації матеріалу шляхом ритмізації, перебудови, об'єднання або, навпаки, роз'єднання його різних частин.

В біхевіористичній теорії (Г. Еббінгауз, А. Кестлер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон та ін.) закономірності процесів пам'яті розглядаються, як подібні до закономірностей утворення рухових навичок. Асоціації для біхевіористів – це елементи досвіду людини, що створюються в результаті навчання. Як і для формування рухових навичок, так і для формування навичок збереження матеріалу в пам'яті потрібні вправи. В рамках цієї теорії встановлено, що на ефективність закріплення матеріалу впливає кількість вправ, проміжок часу між вправами, обсяг матеріалу та індивідуально-психологічні властивості людини, яка запам'ятовує матеріал.

За когнітивною теорією (Г. Уоллес, О. Харві, Д. Хант, А.Соловйов, М. Єгорова, І. Палей та ін.) пам'ять розглядається, як деяка структура, призначена для обробки інформації. Ця структура складається із різних блоків, що відповідають за розпізнавання інформації, побудову когнітивної карти, збереження отриманої інформації і за відтворення її в певному вигляді. Процеси переробки інформації (об'єднання, доповнення, зміна та інші) забезпечують належні зміни інформації в блоках і перехід її із одного блоку в інший.

В діяльній теорії (Ж. Піаже, Т. Рибо, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.) розглядається залежність процесів пам'яті від діяльності людини. За цією теорією, закономірності запам'ятовування, збереження і відтворення певної інформації визначаються змістом та структурою діяльності людини із цією інформацією, мотивами, що лежать в основі цієї діяльності, ставленням людини до неї. В даній теорії пам'ять розглядається як вид діяльності, а саме, як мнемічна діяльність. Ця діяльність складається із мнемічних дій, спрямованих на запам'ятовування, збереження і відтворення матеріалу. За допомогою цих дій людина конструє мнемічний образ матеріалу або його уявлення.

Означені теорії пояснюють сутність пам'яті, закономірності її процесів, підкреслюють зв'язок з діяльністю і є важливими у визначенні характеристик даного феномена з позицій професійного становлення майбутнього вчителя музики.

Головною метою професійної діяльності вчителя музики є забезпечення духовного розвитку учнів засобами мистецтва. Тож, навчання студентів музично-педагогічних факультетів має спрямовуватись, перш за все, на формування духовної культури майбутнього вчителя. Духовна культура викладача – це особистісно-професійне утворення, сутністю якого виступає здатність до усвідомлення і творення мистецтва з позицій гуманізму, а також розповсюдження цього підходу в учнівському середовищі. Становлення особистості майбутнього вчителя музики передбачає усвідомлення духовного досвіду багатьох поколінь, зафіксованого у творах мистецтва, набуття широкого спектру мистецьких знань та вмінь з тим, щоб використати його у педагогічній роботі. Тож, вивчаючи мистецтво, його закономірності, способи відтворення, пізнаючи особливості впливу художніх образів на духовний світ людини, майбутній вчитель музики має оволодіти художньо-мистецькою інформацією різного типу: вербальною і невербальною, художньо-образною і чуттєво-емоційною, звуковою, текстовою, графічною, тактильною та ін. в залежності від способів сприйняття та виду діяльності.

Зазначимо, що поняття «інформація» походить від латинського «informatio» – відомості, викладення, дані. Означає нові знання, які отримує суб'єкт у результаті сприйняття і переробки певних відомостей. Здатність засвоювати і використовувати потрібну інформацію забезпечує пам'ять. Особливості та різновиди інформації, необхідної для

становлення майбутнього вчителя музики, зумовлюють виокремлення специфічних видів пам'яті вчителя-музиканта, що, в свою чергу, забезпечує можливість окреслення шляхів їх розвитку в цілому.

Вивчення мистецтва передбачає, передусім, усвідомлення його закономірностей, культурно-історичних зв'язків та відношень. Усвідомлення та запам'ятовування змісту понять і суджень, сутності художніх образів у загальних властивостях, тісно пов'язане з логічним мисленням і мовою (Думки не існують без мови). Збереження і відтворення інформації означеного типу забезпечує **словесно-логічна пам'ять**. Її розвиток неодмінно пов'язаний із пізнавально-аналітичною діяльністю: визначення взаємозв'язків художніх явищ, проведення мистецьких паралелей, визначення спільних та відмінних рис художніх образів та засобів їх відтворення, аналіз та усвідомлення логіки розгортання драматургії музичного твору, стильових та жанрових особливостей музики тощо.

Оскільки музичне мистецтво є «мовою почуттів», художні образи музики, перш за все, сприймаються на чуттєвому рівні. Про емоційний зміст музики писав ще Р.Шуман: «Де кінчаються слова, там починається музика». Так музичні образи передають, переважно, емоційну інформацію, виражаючи естетичні переживання, настрої і почуття. Їх важко передати словами, але можна відчутти, емоційно пережити. Тож, вивчення музичного твору означає, передусім, запам'ятовування його емоційного змісту. З таких позицій ми визначаємо важливість **емоційної пам'яті**, що виявляється в фіксації емоцій та почуттів, які передає музичний образ. Розвиток емоційної пам'яті майбутнього вчителя музики зумовлюється активізацією внутрішньої сфери особистості студента. Повнота емоційного переживання музичного твору та усвідомлення власних емоційних реакцій сприяють яскравому відтворенню музичних образів у власному виконанні.

Стрижнем мистецтва, зокрема музики, є художній образ. Саме художній образ акумулює в собі ідею мистецького твору, відношення митця до навколишньої дійсності, відображає життя у всій його цілісності, що зумовлено поєднанням суб'єктивної та об'єктивної детермінанти. За словами М. С. Кагана, спілкування з художніми образами мистецького твору – це, спілкування з художніми цінностями, що мають властивість «інтегрованого аксіологізму» [3].

Вивчення музики неможливо без розуміння сутності художнього образу. Щоб запам'ятати і відтворити музичний твір, необхідно глибоко, у всій повноті вивчити художній образ. Образи музики є художнім відображення дійсності, сутності людського буття у *звуковому матеріалі* через систему специфічних засобів і прийомів осмислення, відчуття та пізнання світу у музичних звуках. Запам'ятовування музичних образів як цілісних уявлень щодо ідеї музичного твору, забезпечує **художньо-образна пам'ять**. Її розвиток передбачає усвідомлення студентом образної природи мистецтва, вивчення художніх образів на

раціональному та чуттєвому рівнях, співставлення та особистісне оцінювання.

У професійному становленні майбутнього вчителя музики провідною є навчально-виконавська діяльність. Адже, яскравість власного виконання вчителем музичних творів перед учнівською аудиторією забезпечує активність сприймання дітьми музики, безпосередню комунікацію з художніми образами.

В теорії музичного виконавства ствердилася думка про необхідність розвитку виконавської пам'яті, що охоплює слухові та моторні компоненти [4, с.184]. Тож, вважаємо за доцільне, виокремити слухову та рухову (моторну) пам'ять майбутнього вчителя музики. *Слухова пам'ять* виявляється у фіксації інтонаційної природи музики, ритмічної основи та метро-ритмічної пульсації, динамічних коливань тощо. *Рухова пам'ять* забезпечує закріплення рефлексів виконавських дій, психомоторику та кінетику ігрового апарату. Розвиток слухової та рухової пам'яті студентів забезпечує активізація рефлексивної діяльності у процесі інструментальної підготовки. Аналіз та фіксація у свідомості інтонаційної, темпо-ритмічної і рухової перспективи виконання музичного твору, автоматизація музично-ігрових рухів виконавського процесу, підпорядкування підсвідомого технічного фону художньому змісту музичного матеріалу – є вагомими чинниками розвитку означених видів пам'яті.

Тож, вважаємо ефективним шляхом розвитку пам'яті майбутнього вчителя музики є використання комплексу педагогічних дій щодо активізації окреслених видів пам'яті, відповідно до специфіки навчальної діяльності. Однак, визначені види пам'яті майбутнього вчителя музики слід розглядати у нерозривній єдності, оскільки пам'ять являє собою складний і єдиний безперервний процес. Його детермінують і об'єднують діяльність особистості та її спрямованість на досягнення мети. Розвиток пам'яті майбутнього вчителя музики спирається на смислові зв'язки і взаємну обумовленість її різновидів шляхом активізації внутрішньої діяльності особистості студента, його регулярної і напруженої роботи в напрямку професійного становлення.

Отже, проблема розвитку пам'яті є складною та багатогранною, і займає виключно важливе місце в теорії та практиці професійного становлення майбутнього вчителя музики. Потребує спеціальних досліджень виявлення педагогічних умов формування означених видів пам'яті, їх обумовленості в професійній діяльності вчителя.

Список використаної літератури

1. Психологія. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с. **2. Варій М. Й.** Психологія : навч. посіб. / М. Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 288 с. **3. Каган М. С.** О месте искусства в жизни школы / М. С. Каган // Искусство в школе. – 1992. – № 1. – С. 11 – 19.

4. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

Мельничук С. Г., Паньків Л. І. Розвиток пам'яті у контексті професійного становлення майбутнього вчителя музики

В статті розглядається феномен пам'яті в контексті становлення майбутнього вчителя музики. Розглядаються процеси пам'яті (запам'ятовування, зберігання, відтворення та забування) в наукових дослідженнях науковців фізіологів, біохіміків, психологів. Головна увага приділяється залежності процесів пам'яті від діяльності людини. Визначено види пам'яті майбутнього вчителя музики та окреслено шляхи їх розвитку. Розглядається розвиток пам'яті майбутнього вчителя музики та аналізується комплекс педагогічних дій щодо активізації окреслених видів пам'яті, відповідно до специфіки навчальної діяльності.

Ключові слова: пам'ять, види пам'яті, шляхи розвитку пам'яті, майбутній вчитель музики.

Мельничук С. Г., Паньків Л. І. Развитие памяти в контексте профессионального становления будущего учителя музыки

В статье рассматривается феномен памяти в контексте становления будущего учителя музыки. Рассматриваются процессы памяти (запоминание, хранение, воспроизведение и забывание) в научных исследованиях ученых физиологов, биохимиков, психологов. Главное внимание уделяется зависимости процессов памяти от деятельности человека. Определены виды памяти будущего учителя музыки и намечены пути их развития. Рассматривается развитие памяти будущего учителя музыки и анализируется комплекс педагогических действий по активизации определенных видов памяти, в соответствии со спецификой учебной деятельности.

Ключевые слова: память, виды памяти, пути развития памяти, будущий учитель музыки.

Melnichuk S. G., Pankiv L. I. Development of memory is in the context of the professional becoming of future music master

This article discusses the phenomenon of memory in the context of developing a future teacher of music. The processes of memory (memory, storage, reproduction and forgetting) in the research of scientists of physiologists, biochemists, psychologists. The focus is on memory processes depending on human activity. The types of memory of the future music teachers and the ways of their development. We consider the development of the memory of the future teacher of music and analyze the complex actions to enhance the teaching of certain types of memory, in accordance with the specific learning activity.

Key words: memory, types of memory, ways of development of memory, future music master.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 371.134:78

Т. М. Мольдерф

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ В РАБОТЕ НАД ИНТЕРПРЕТАЦИЕЙ В КЛАССЕ СОЛЬНОГО ПЕНИЯ

Вряд ли найдется другой такой вид искусства, оказывающий столь большее эмоциональное воздействие на человека, как музыка. Сила музыки в том, что она дополняет поэзию, досказывает то, что словами нельзя или почти нельзя выразить. Для музыки характерен свой образ - музыкальный.

Нам несказанно повезло в жизни, так как мы музыканты, мы прикасаемся к божественному – к искусству и самому сокровенному - к душе другого музыканта - композитора, его гениальности, его гениальной музыке.

Только искусный исполнитель может заставить ее зазвучать и погрузить нас в тот мир чувств, мыслей, переживаний, которые вдохнул композитор в свое произведение. Более того, исполнитель может и углубить наше впечатление своей великолепной игрой. И предназначение музыканта - делиться результатами своего творчества с окружающими, раскрывая тем самым сущность искусства в его бесконечной свободе.

Вы не задавали себе вопрос, почему исполнители так жаждут мгновений творческого откровения? Только свобода может дать артисту возможность фантазировать, чувствовать, любить, ненавидеть в моменты создания образа и его интерпретации. Поэтому, именно художник-исполнитель, наделенный отменным вкусом, чувством меры - не искажающий замысла композитора, способен даровать подлинную жизнь художественным образам, создавать их более яркими и впечатляющими.

Любое музыкальное произведение – это своего рода мостик между личностью автора и личностью исполнителя. Именно оно является для исполнителя побудительной причиной для интерпретации.

Исполнитель предстает проводником идей, мыслей, эмоций, чувств музыкального образа. Сложность вопроса интерпретации заключается в том, что при его обсуждении всегда присутствует необходимость удержания баланса между «верностью» авторского

замысла и творческой инициативой исполнителя, передачей личных чувств и эмоций.

Интерпретация - это диалоги исполнителя и композитора, исполнителя и слушателя, которые протекают на разных уровнях эмоционального состояния и в разной степени творческой свободы или напряженности.

Художественный облик интерпретации зависит от общих психологических качеств музыканта: интеллекта, темперамента, эмоциональной отзывчивости на музыку, воли, исполнительской выдержки, концентрации внимания, музыкальной памяти, способности контролировать свое исполнение.

Для вокалиста амплитуда артистических перевоплощений должна быть всеохватна, он должен уметь передавать всю гамму человеческих чувств и переживаний, всевозможных внешних отображений душевных состояний. Только в этом случае слушатель будет восприимчив к интерпретации музыкального образа, он проявит свою эмоциональность или так называемую музыкальную отзывчивость.

Что же происходит с исполнителем в момент наведения контакта с композитором и публикой? Это состояние невозможно описать.

Умелый и отважный интерпретатор убеждает и удивляет абсолютным, фантазирует, идет на риск; находится в творческом экстазе и вводит публику в это состояние; передает и то состояние композитора, в котором тот находился, создавая свое творение, воспроизводит и одухотворяет его; переносится, одним словом, в другую систему координат, перерождается. Только страстной и бесконечно творческой натуре под силу такие превращения.

К сожалению, у вокалиста всегда могут возникнуть непредвиденные обстоятельства в ходе выступления. Ведь голосовой аппарат – это самый хрупкий музыкальный инструмент, скрытый от внешнего глаза и созданный из живой ткани. Благодаря нему и рождается божественное начало – чувственный, искренний, прекрасный, тембрально неповторимый певческий звук. И от состояния нашего «инструмента», его настройки, его звучания зависит иногда судьба произведения.

Факторов, которые могут помешать певцу в полной мере продемонстрировать свое вокальное, актерское, и сценическое мастерство - множество. От их присутствия пострадают и художественный образ, и внутреннее содержание произведения. А так всегда хочется, чтобы после исполнения запомнились и голос, и школа, и ваша интерпретация.

И вот публика по достоинству оценила ваши старания! Осторожность и бдительность вам не мешают. Пусть самовлюбленность будет чуждой певцу.

Настоящий артист идет вперед, он бывает крайне недоволен своим выступлением, он не может быть успокоенным. У него будет

ощущение, что чего-то не доделал на сцене, что-то не получилось, и не было той «точки», той «вершины», ради которой выстраивалась вся интерпретация.

В споре с собой и постоянном поиске рождается верное понимание, нужный тон и новый уровень интерпретации произведения, стоящей ступенью выше.

Мы говорили о том, что интерпретация – категория творческая, касающаяся представлений, фантазии звука и образа, интеллекта и интуиции певца. Однако интерпретации предшествует огромная работа и преподавателя, и студента задолго до этапа эстрадной готовности.

Исключительно важным моментом является готовность певца творить художественный образ – внутренне, душевно, физически. Он должен жить с тем музыкальным образом, над которым ведется работа, вдумываться, вслушиваться, спать с мыслью о нем, охватывать внутренним слухом логику построения вокальной фразы, разговаривать с ним на языке творчества.

Мы никогда не соглашаемся с «механическим исполнителем» и щедро одариваем ответными эмоциями «творческого интерпретатора». Эти два понятия, бесспорно, на практике должны объединиться.

Великий русский певец Ф. Шаляпин говорил, что математическая верность в музыке и самый лучший голос - мертвенные до тех пор, пока математика и звук не одухотворены чувством и воображением.

Более того, при совершенной технике и недостаточной продуманности и прочувствованности, музыка будет бессмысленной. И, напротив, какими ни были попытки исполнителя преподнести образ, не владея он вокальной техникой, интерпретации не состояться - чуду не произойти.

Несомненно, интерпретация имеет право на существование лишь в том случае, если существует неразрывная связь между безусловно техническим и художественно образным аспектами.

Неотъемлемым звеном в работе над интерпретацией вокального произведения является слово. Одной из главных причин некачественного неполноценного исполнения есть невнимание к его величеству поэтическому тексту.

Существует широко распространенное мнение о том, что для вокалиста главное - музыкальная идея, мелодическая мысль, а слово - второстепенное, подсобное выразительное средство. Вот одна из основных причин труднопонимаемого зрителем слушателем произведения. О каком восприятии может идти речь, если тем и занимается публика, что безуспешно напрягает свой слух, разбираясь в безжалостно искаженном тексте? Здесь уж не до ответных чувств и эмоций. Слушатель хочет просто наслаждаться, радоваться, грустить, печалиться вместе с исполнителем.

Русская вокальная школа подразумевает тщательную, кропотливую работу над воссозданием мира человеческой души - органично, многосторонне действуя через ясно произнесенно-пропетое слово. Вот что определяет искренность и правдивость существования интерпретации в сценической реальности.

Неоспорим тот факт, что в процессе создания музыкального образа необходима одновременная работа и над певческим звуком, и над словом, так как слово в интерпретации вокального произведения играет все-таки ведущую роль.

Рассматривая вопрос о работе в классе над созданием образа, обратим внимание на то, как интерпретация может ярко вырисовываться из умелого использования исполнительских средств выразительности: динамики, художественного воплощения темпо-ритма, фразировки, агогики, тембровой окраски голоса, тесситуры, регистров, работы резонаторов. При этом студент должен учиться предслышать звуковую перспективу, предчувствовать звучание, представлять звукообраз до момента его звучания, оперируя при этом до автоматизма отработанными: хорошей опорой, правильным вдохом – выдохом, высокой позицией, четкой артикуляцией, всеми типами вокализации, кантиленой и многим другим...

Здесь должны включиться в работу деликатность, безукоризненное ухо преподавателя, его тембровый слух, тонкое чутье, методическое совершенство, изысканный вокальный вкус, безупречное чувство меры и такта. Бесценной окажется помощь наставника в определении приоритетов, разделении главного и второстепенного в интерпретации, уважительного отношения к композитору и его творению.

Дайте ученику при этом возможность, опираясь на его внимание, длительное горизонтальное мышление и эмоциональное состояние, самому творить, сопереживать, страдать и радоваться. Он способен будет воспроизводить невероятное количество градаций красок, теней и полутеней в звуковой, поэтической и динамической палитре.

Уместным в работе над интерпретацией будет обращение педагога ко всем сигнальным системам студента, которые должны срабатывать мгновенно (слух, мышечные ощущения, вибрационная чувствительность, зрение и др.).

В первую очередь, коль мы касаемся *чувственной сферы*, у каждого чувства должна быть своя, индивидуальная интонация.

Ф. И. Шаляпин говорил, что человек не может сказать одинаково окрашенным голосом «я тебя люблю» и «я тебя ненавижу». Поэтому мы и оперируем повышенной или пониженной интонацией голоса, выразительностью интонирования, подвижностью динамики. Мы не просим спеть «громче», «тише», мы обращаемся к категориям чувств и

подсказываем спеть «тревожно», «трепетно» и др. Это уже состояние души.

Зрительные категории придают слуховым ощущениям более ярко выраженный характер. Как правило, композитор пишет не только то, что слышит, но и то, что видит. Поэтому мы характеризуем звук не только как чувственный (нежный, страстный, угрюмый) и качественный (плотный, насыщенный и др.), но и зримый (солнечный, матовый, пастельный, блестящий), и осязаемый (бархатный, холодный, теплый). Последний - из *категории осязания*, то есть ощущение какого-либо прикосновения и др.

Категория обоняния сыграет свою роль в представлении некоего аромата и др., способствующей мышечной и позиционной собранности, что поможет в создании качественного певческого звука.

Относительно интерпретации возникает спорный вопрос о включении в репертуар начинающих певцов произведений на итальянском языке. Бесспорно - красив, удобен и певуч, с точки зрения фонетического метода, этот язык. Кажущиеся на первый взгляд эффектность и яркость выступлений молодых певцов даже забегают вперед наших педагогических амбиций.

Подумайте над тем, о какой интерпретации может идти речь, если, с одной стороны, копирование на итальянском языке, натаскивание на чужую фонетику уже есть принесение голоса в жертву неосмысленности. При этом размывается голосовое русло, разрыхляется звуковая струя в самом истоке – при формировании звука. И с другой стороны – певец должен мыслить на исполняемом языке, а копирование эмоций, не ведая содержания, есть пение «мимо сердца», и все, что не пропущено через мысль, оказывается уязвимым. Поверьте, такое исполнение выглядит неискренне, ложно, фальшиво, а значит – вульгарно, ответных чувствований у слушателя не вызывающее. Вот он и парадокс: отсутствие у исполнителя всякого присутствия.

И где же, позвольте задать вопрос, творческое откровение, если поощряется надменное угнетение образа? Пустомыслие недопустимо в создании образа.

Крайне важно помочь студенту создать правдивый и понятный, в первую очередь, для него интерпретационный сценический образ, поощряя при этом полет его мысли, гамму эвристических находок, поиск новых красок, взыскательность к себе.

Если вы беретесь интерпретировать произведение на иностранном языке - учите не только этот текст, но и этот язык вместе со студентом, и вы избавитесь от вдохновенного игнорирования русского слова.

Не лишайте ученика родных природноречевых закономерностей, иначе звучание обрстет изыянностью.

Нахождение голоса в фонетике родного языка даст возможность исполнителю полную интерпретационную свободу и возможность глубоко прочувствовать суть произведения;

Лишь с приобретением вокального опыта и творческого созревания студенту даже полезно осмысленно петь на других языках.

В заключение хочется подчеркнуть, что для нас, музыкантов, крайне важно, чтобы музыка - непостижимая и прекрасная - была всегда рядом. Откройте ей свое сердце.

Мы живы до тех пор, пока творим - страстно, вдохновенно. Только в такие минуты может рождаться музыка, ее чарующий образ, никому не известная интерпретация, не стремящаяся идти вопреки всему привычному и разумному.

Поверьте, ваше творческое создание оживет с новой силой, станет пленять, исцелять и очаровывать слушателя. Его порой трудно будет узнать, так как в нем откроются новые грани, краски и возможности, в нем будет жить ваша душа...

Список використаної літератури

1. Сквирский С.И. Настройка голоса. – К.: ЗАО «Віпол», 2009. – 688с. **2. Назаренко И.К.** Искусство пения. - М.: Музыка, 1968. - 620с. **3. Шаляпин Ф.И.** Маска и душа, т.1. – М.: Музыка, 1957. - 320с. **4. Тимофеев В.В.** Мастера вокального исполнительства XX века. – М.: Музыка, 1983. – 98с. **5. Тимохин В.В.** Мастера вокального искусства XX века. Очерки. Вып.2. – М.: Музыка, 1983. – 175с. **6. Кадцин Л.М.** Музыкальное искусство и творчество слушателя. – М.: Высшая Школа, 1990. – 303с.

Мольдерф Т. М. Некоторые вопросы в работе над интерпретацией

В данной статье определены некоторые вопросы интерпретации музыкального произведения, значения роли преподавателя в совместной работе над созданием художественного образа. Выделены некоторые активные методы и приемы в формировании у студента бережного отношения к авторскому тексту, воспитании вокального вкуса и деликатности в интерпретации, способности к творчеству, фантазии, чувствованию. Обоснованы некоторые рекомендации в создании собственной интерпретации, индивидуальной позиции певца. Обозначены роль чувства, темперамента, вокального и актерского мастерства в исполнительстве. Сформулированы некоторые задачи педагогической деятельности в формировании необходимых представлений, фантазии звука и образа, интеллекта и интуиции певца.

Ключевые слова: интерпретация, творчество, художественный образ, артистическое переоплощение, представление, чувство, вокальное и актерское мастерство, интуиция.

Мольдерф Т.М. Деякі питання в роботі над інтерпретацією

У даній статті визначені деякі питання інтерпретації музичного твору, значення ролі викладача у спільній роботі над створенням художнього образу. Виділено деякі активні методи і прийоми у формуванні в студента дбайливого ставлення до авторського тексту, вихованні вокального смаку і делікатності в інтерпретації, здатності до творчості, фантазії, відчуженню. Обґрунтовано деякі рекомендації у створенні власної інтерпретації, індивідуальної позиції співака. Позначено роль почуття, темпераменту, вокального та акторської майстерності в виконавстві. Сформульовано деякі завдання педагогічної діяльності у формуванні необхідних уявлень, фантазії звуку і образу, інтелекту та інтуїції співака.

Ключові слова: інтерпретація, творчість, художній образ, артистичне перевтілення, уявлення, почуття, вокальне та акторська майстерність, інтуїція

Molderf T.M. Some issues in the interpretation

This article identifies some issues of interpretation of a musical work, the values of the role of teachers to work together to create an artistic image. Highlights some active methods and techniques in the formation of the student respect for the author's text, vocal education of taste and tact in interpretation, creativity, imagination, feeling. Substantiated some of recommendations to create their own interpretations of individual items singer. Identified the role of emotions, temperament, vocal and acting skills in performance. Formulated some of the tasks of teaching in the formation of the necessary ideas, fantasies of sound and image, intellect and intuition of the singer.

Key words: interpretation, creativity, artistic image, artistic reincarnation idea, feeling, vocal and acting skills, intuition.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 371.13:78.071.2

Т. В. Островська

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО
ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Однією із складових професії вчителя музики є диригентська діяльність. Здатність до творчого мислення та творчої діяльності виступає специфічною рисою особистості людини в цілому та професійною особистісною якістю майбутнього вчителя музики.

Специфіка педагогічної діяльності учителя музики вимагає володіння професійними знаннями, уміннями та навичками у художньо-творчій та музично-виконавській діяльності. У практичній музично-педагогічній діяльності повинні формуватися професійні музично-творчі вміння, що знаходять свій вияв у інструментальному, вокальному, хоровому виконавстві, диригуванні, вербальному тлумаченні творів тощо. Музично-творчі вміння не є вродженою якістю людини, вони формуються й розвиваються в безпосередній активній музичній діяльності завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу.

Хорове мистецтво є специфічним видом музично-виконавської діяльності. Інтеграція основних видів музичного виконавства (інструментального, вокального та диригентсько-хорового), різноманітна концертна діяльність, пошук нестандартних способів репетиційної хорової роботи передбачають володіння спеціальними уміннями, необхідними у процесі диригентсько-хорової виконавської діяльності. Підвищенню ефективності хормейстерської підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах присвячено багато досліджень (В. Живов, А. Лашенко, П. Ніколаєнко, В. Соколов, Б. Тевлін). Окремі проблеми взаємодії керівника хору з хоровим колективом і стилю педагогічного керівництва розглядаються у працях відомих керівників виконавських колективів А. Авдієвського, В. Мініна, К. Пігрова, К. Птиці, П. Чеснокова. Проблема творчого розвитку особистості у процесі диригентсько-хорової підготовки розглядається у роботах С. Казачкова, М. Канерштейна, І. Мусіна.

Незважаючи на наявність великої кількості робіт, безпосередньо чи побічно присвячених нашій проблемі, до теперішнього часу залишаються недослідженими проблеми організації процесу творчої диригентської діяльності в підготовці вчителя музики.

Тому наше дослідження спрямоване на постановку й вирішення завдань розкриття особливостей підготовки майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорової виконавської діяльності.

Диригування як особливий рід художньої діяльності є в той же час процесом взаємодії майбутнього вчителя музики з музичним хоровим колективом. Рухи диригента передбачають у відповідь певну дію хорового колективу: зміну темпу, динаміки, штрихів тощо. Тому диригентська техніка має бути направлена на вирішення завдань взаємодії диригента з виконавцями. Творчі задуми диригента можна здійснювати лише шляхом спілкування з колективом, при активній допомозі всіх його учасників. Це вимагає від диригента знання психологічних і технологічних основ диригентської діяльності.

Сферу діяльності диригента умовно можна поділити на три основні етапи.

Перший етап – це вивчення та аналіз партитури, де у диригента складається свій план, своє розуміння, своє виконавське трактування даного твору. На підставі авторського задуму, виразних засобів,

закладених в партитурі, своїй творчій фантазії диригент обдумує, як подолати ті або інші технічні труднощі, що можуть виникнути в процесі розучування з хором.

Другий етап – репетиційна робота з хором. Це найбільш важливий, тривалий і трудомісткий період. Диригент повинен технічно освоїти нотний і літературний текст, тобто вивчити твір зі всім хором та окремими партіями. В процесі розучування диригент повинен забезпечити точне освоєння кожної партії і партитури в цілому і добиватися правильного звучання на основі розвитку і вдосконалення всіх елементів хорової звучності: чистоти інтонації, єдності вокального звучання, дикції, чіткого ритму, мелодійної, гармонійної і тембрової виразності, ансамблю і, наприкінці, образної виконавської виразності.

Відмітною особливістю роботи з хором є таке положення, при якому навіть за наявності музично-теоретичної підготовки хору необхідно кожен твір не тільки вивчити, але і забезпечити відповідну настройку хору, чисте, урівноважене звучання партитури із збереженням високого рівня всіх елементів хорової звучності. В процесі цього етапу роль диригента в основному зводиться до хормейстерської освітньо-виховної роботи.

Отже, в процесі розучування нового твору і вироблення основних елементів хорової звучності, диригент кінець кінцем, з поправками, що виникли в процесі репетицій, приходять до мети – своєї інтерпретації твору.

Третій етап – виконавська діяльність диригента з хором. Це – завершальний етап, успіх якого обумовлюється всією попередньою роботою, по суті є основним у процесі диригентсько-виконавського мистецтва. У звучанні хору на концерті під керівництвом диригента виявляються ступінь технічної оснащеності і його воляова дія на колектив, уміння управляти процесом виконання і творче натхнення, а головне – здатність розкрити перед виконавцями і слухачами авторський задум даного твору через своє особисте творче розуміння і сприйняття художніх образів, форми, стилю і інших елементів, які складають загальний художній образ, музичну драматургію твору.

У педагогічній практиці навчання диригентів хору в спеціальних учбових закладах можна відмітити надмірне захоплення однією стороною диригентської технології – мануальною технікою, виробленням у майбутніх диригентів лише вільної техніки руху рук у визначених схемах. В результаті цього втрачено відчуття відмінності між рухом, що несе виразність і порожнім жестом.

Тактування є важливою частиною диригентської техніки. Її смисл полягає у тому, що диригент повинен в ідеалі передати в своїх жестах все, вказане композитором. Техніка диригента не є самоціллю, це лише засіб до досягнення кінцевої мети. Вільгельм Фуртвенглер підкреслює, що «немає ніяких диригентських рухів самих по собі, є тільки рухи, направлені до практичної мети, а саме – до оркестру» [1, с.147].

Цікавим є із цього приводу вислів А. Пазовського: «Потрібно пам'ятати, що при захопленні чистою «технікою» легко сплутати мету із

засобами і підмінити натхненну диригентську творчість фізичними вправами під музику» [2, с. 89].

Вислови диригентів-практиків по питаннях диригентської техніки свідчать про те, що мануальна техніка потрібна і є основою диригентських рухів, але в мистецтві диригента вона лише засіб для досягнення мети. Характер диригентського жесту визначається музикою, її розумінням і відчуттям в цілому, а також її складових елементів – мелодії, ритму, гармонії, темпу, динаміки тощо.

У більшості методичної літератури технологія процесу диригування умовно підрозділяється на технічну і художню. Зазвичай до першої сторони, тобто технічної, відноситься вся рухова техніка рук, до другої, тобто художньої, відноситься творчо-виконавська сторона диригування. Обидві вони взаємопов'язані, оскільки художня, поза сумнівом, визначає технічну сторону диригентської техніки.

Диригентська техніка є складним поняттям, що включає навички зовнішнього (рухового) і внутрішнього (психологічно-вольового) порядку. Головне в техніці залежить, по-перше, від обдарованості, музичних знань, вольових якостей, творчої ініціативи, фантазії і уяви, а по-друге, від складних процесів, мислення, емоційного збудження і розвинених рефлексів нервово-фізіологічної діяльності. Все разом узятє і повинно визначати рухову диригентську техніку.

Диригентське мистецтво, у вузькому сенсі слова – мануальна техніка, – є наслідком ряду важливих, головних творчих явищ. Основою їх є задум автора, викладений в партитурі. Безперечно, необхідно відмінне знання її диригентом, уміння бачити зором і внутрішньо чути передбачуване звучання, а також уміння чути і зіставляти внутрішнє відчуття і знання з реальним звучанням колективу. І, нарешті, необхідне завдання вольової дії на колектив, уміння передати йому авторський задум – певне творче розуміння музики в цілому, окремих її частин і елементів. Кажучи про глибоке і всебічне знання партитури диригентом, Б. Асаф'єв вірно помітив, що диригент, що інтонує в собі партитуру до її відтворення і який точно знає її до оркестрової репетиції, – явище глибоке творче, бо такий диригент створює музику, як творчу думку [3, с. 298]. Не має бути жодного руху без слухового уявлення і, навпаки, жодного слухового уявлення без точного м'язового відчуття.

У диригентському жесті втілені всі основні елементи музики: темп, ритм, динаміка, агогіка, характер звуковедення, мелос тощо. Диригент усе різноманіття процесу розвитку музичної тканини повинен зробити баченим, тобто перевтілити в мануальні засоби, здатні впливати на процес втілення музикантами змісту твору. Для цього диригенту необхідно не тільки відчувати динаміку розвитку, образність рухів музичної тканини, але й зрозуміти, як це можна відобразити в жестах. В умінні відчувати музику в пластичних, сприймаємих зором образах міститься особливість диригентського мистецтва.

По відношенню до хорового колективу ця якість диригента більшою мірою визначається рівнем майстерності хормейстерської роботи. Практика кращих хорових колективів і їх видатних керівників показує, що прекрасне знання вокально-хорової основи співу і майстерне володіння навиками хормейстерської роботи багато в чому визначає їх диригентську техніку, за допомогою якої вони забезпечують високохудожнє звучання виконуваних під їх керівництвом хорових творів. Як правило, у хороших практиків диригентів-хормейстерів хоровий колектив співає струнко, чисто, виразно, з дотриманням і збереженням всіх основних елементів хорової звучності на високому рівні.

Основні вимоги, що пред'являються до диригента, можна охарактеризувати трьома основними рисами. Наявність їх при відповідному розвитку, придбання знань і навиків може служити головними умовами виховання і навчання диригента-виконавця. Стисло ці умови можна виразити в наступних основних напрямках: перше – музична обдарованість і всебічна музична освіта; друге – високий рівень загальної культури; третє – психологічні вольові якості, організаторсько-педагогічні здібності й навики.

Наявність музичних знань, певний ступінь обдарованості диригента повинні базуватися на наявності музичного вокального слуху, хорошій пам'яті, любові до обраної спеціальності, внутрішнього відчуття і розуміння основ музичного мистецтва – мелодії, гармонії, ритму, темпу тощо. Для диригента-хормейстера особливе значення має розуміння і відчуття співу. «Не може і не повинен займатися музикою той, для кого співучість... не є сильним засобом виразності виконання... Майбутній диригент повинен спіткати дух пісенності, співучості» [4, с. 57].

Високий рівень музичної культури досягається на основі певного рівня загальної, ерудиції в області історії культури, знання хорової літератури, загальних відомостей в області літератури і суміжних мистецтв, історії розвитку музичної культури, стилів і форм, окремих епох, композиторів тощо. Загальнокультурні і музичні знання дозволять правильно і глибоко проаналізувати і зрозуміти творчість композитора, і на основі цього відповідно до законів художньої творчості створити свою диригентсько-виконавську інтерпретацію.

Психологічні вольові дані, організаторсько-педагогічні здібності і навики – це загалом ті засоби, за допомогою яких диригент постійно звертається до колективу виконавців як на репетиціях, так і в процесі диригування на концерті. У розумінні суті третього напрямку першорядне значення має наявність волі. Розвиток вольового впливу на виконавців – одна з найскладніших сторін виховання диригента, що розкривають його внутрішній стан, пов'язаний часто з індивідуальними особливостями нервової системи, емоційно-психологічного і фізіологічного порядку. Знання основ педагогіки, психології і наявність організаторських навиків

необхідні диригентові перш за все в спілкуванні з учасниками хору, для організації і виховання його учасників як єдиного колективу виконавців.

Будь-який твір мистецтва є художньою цінністю, володіє силою емоційної дії, коли певні ідеї, образи, риси, властивості об'єктивної дійсності передані художником через суб'єктивне сприйняття, через призму індивідуального переосмислення цієї дійсності, з властивими цьому художникові творчим почерком, індивідуальною неповторністю, художньою манерою і іншими рисами, притаманними даному художникові. Саме ці якості повинні і можуть визначати силу емоційного впливу, художню цінність і свого роду неповторність та індивідуальність в мистецтві диригента, як творчого процесу диригентсько-хорової виконавської діяльності.

Список використаної літератури

1. Исполнительское искусство зарубежных стран. – Вып. 2. – М. : Музгиз, 1966. – Вып. 2. – 192 с. **2. Пазовский, Арий Моисеевич.** Записки дирижера / А. М. Пазовский ; ред. В. Кухарский. – М. : Музыка, 1966. – 562 с. : ил. **3. Асафьев Б. В.** Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая / Б. В. Асафьев. – Л., Музыка, 1971. – 376 с. **4. Вальтер Б. О** музыке и музицировании / Бруно Вальтер // Исполнительское искусство зарубежных стран. Вып.1. – М.: Музгиз, 1962, с. 3 – 118.

Островська Т. В. Підготовка майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорової виконавської діяльності

У статті розглядаються питання підготовки майбутнього вчителя музики до диригентсько-хорової виконавської діяльності. Автор наголошує на тому, що для диригента необхідно важливими рисами є, по-перше музична обдарованість і всебічна музична освіта; по-друге – високий рівень загальної культури; по-третє – психологічні вольові якості, організаторсько-педагогічні здібності й навички. Стаття містить поетапний план підготовки студента-диригента, розглянуто значення кожного етапу у формуванні майбутнього диригента.

Ключові слова: диригентська техніка, процес художнього диригування, диригентсько-хорова виконавська діяльність вчителя музики.

Островская Т. В. Подготовка будущего учителя музыки к дирижерско-хоровой исполнительской деятельности

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущего учителя музыки к дирижерско-хоровой исполнительской деятельности. Автор отмечает то, что для дирижера необходимо важными чертами есть, во-первых музыкальная одаренность и всестороннее музыкальное образование; во-вторых – высокий уровень общей культуры; в-третьих – психологические волевые качества, организаторско-педагогические

способности и навыки. Статья содержит поэтапный план подготовки студента-дирижера, рассмотрено значение каждого этапа в формировании будущего дирижера.

Ключевые слова: дирижерская техника, процесс художественного дирижирования, дирижерско-хоровая исполнительская деятельность учителя музыки.

Ostrovska T. V. Preparing the future music teacher to conductor and choral performing activity

The article deals with the preparation of future music teacher to conductor and choral performing activity. The author notes about necessary and important features for conductor. Among them are: music endowments and all-round music education; high level of general culture; psychological volitional qualities, organizational and pedagogical abilities and skills.

This article contains a phased plan for the preparation of the student-conductor, considered the meaning of each step in the formation of buduuschego conductor.

Key words: Conductor Technique, the Process of Artistic Conducting, Conductor and Choral Performing Activity of a Music Teacher.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.091.322

О. І. Павлова

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ОСНОВІ РІВНЯ
ЇХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ**

Ефективна організація процесу навчання студентів університету неможлива без врахування індивідуальних особливостей особистості студента-філолога, зокрема, рівня розвитку їхньої інформаційної культури. Становлення інформаційної культури проходить у суспільстві, яке безпосередньо впливає на культуру, але і сама культура, у свою чергу, є регулятором орієнтиром суспільства. Н. Гендіна, Н. Колкова,

Г. Стародубова, Ю. Уленко розглядають інформаційну культуру «як частину загальної культури, яка складається зі сплаву інформаційного світогляду, інформаційної грамотності і грамотності у галузі інформаційно-комунікаційних технологій» [2, с. 26]. Інші дослідники пов'язують інформаційну культуру з розвитком системи

навчання, підготовки людини до ефективного використання інформаційних засобів і інформації [3, с. 50].

Таким чином, інформаційна культура філолога – є складовою загальної і професійної культури, складним особистісним новоутворенням, що включає інформаційну компетентність, соціально й професійно зумовлену сукупність ціннісних орієнтацій, мотивів та зразків діяльності в інформаційному середовищі, механізми соціокультурної регуляції, особистісні здібності, якості і характеристики. Роль інформаційної культури зумовлюється її функціями: пізнавальною, адаптаційною, інтегруючою, регулятивною, комунікативною. Ці функції сприяють становленню і подальшому розвитку професійної культури. Інформаційна культура майбутнього викладача філології носить системоутворюючий характер по відношенню до його педагогічної діяльності, бо дозволяє розвивати його системне наукове мислення, уяву, творчі здібності. Тому слід усвідомити необхідність інформаційної підготовки майбутніх філологів, використання новітніх інформаційно-комунікативних технологій в освітньому середовищі підвищує його професійну діяльність.

Мета статті – визначити залежність індивідуалізації самостійної роботи майбутнього філолога від рівня їх інформаційної культури. Мета статті зумовлює завдання: окреслити форми роботи сучасного філолога, які сприяють підвищенню рівня інформаційної культури.

Проблема організації самостійної роботи викликала цілий напрямок педагогічного пошуку [6].

Видам самостійної роботи присвячено значну кількість наукових розвідок [5]. У них досліджувалися сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядалися різні класифікації, вивчалися методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблялись методики планування, організації та контролю самостійної роботи. Самостійна робота може розглядатися як метод навчання (Ю. Бабанський, М. Дяченко, Л. Кандибович, І. Лернер); програмоване навчання виділяється як один з напрямів індивідуалізації самостійної пізнавальної діяльності студентів (В. Безпалько, А. Матюшкін, Н. Тализіна); значна увага приділяється управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів (В. Бондар, Т. Габай, Є. Машбиць). Дослідження В. Безпалька, М. Кларіна, Є. Полат, Г. Селевко та ін. показують, що в умовах інформаційного суспільства широке впровадження новітніх досягнень, акцентованих на самостійність у навчанні, неможливе без використання новітніх інформаційних технологій, котрі забезпечують найбільш ефективну реалізацію можливостей для самоосвітньої діяльності, закладену у них. *Організація самостійної роботи* спрямована на творчу самореалізацію майбутніх філологів, їхніх потреб у самовдосконаленні особистості, перехід студентів від позицій об'єкта керування до позиції суб'єкта керування самостійною діяльністю.

Ця спрямованість на конкретну особистість виражена у принципі індивідуалізація навчання. Під індивідуальністю у філософії розуміється «своєрідність, сукупність якостей і відмінних ознак, які висловлюють сутність особливого, окремого індивіда» [8]. Під індивідуалізацією розуміється «розподіл загального на індивіди, на особливе» [8].

З педагогічної точки зору, індивідуалізація – це система засобів, що сприяє усвідомленню людиною, яка зростає своєї відмінності від інших; своєї слабкості і своєї сили для духовного прозріння, для самостійного вибору власного сенсу життя [5].

Психологія вивчає поряд з загальними, характерні до всіх індивідів, властивостями психіки, також і індивідуально-типологічні властивості. Це враховується при вивченні будь-якої категорії психічних процесів – пізнавальних, емоційних, вольових. С. Л. Рубинштейн [7] відзначає, що разом з врахуванням психічних властивостей індивідуальної особистості, враховується і те, що самі психічні властивості також розвиваються, зокрема, у процесі навчання: «Психічні властивості – не первісна данність; вони формуються і розвиваються в процесі діяльності особистості» [7].

Таким чином, індивідуалізація навчання – це:

1) організація навчального процесу, при якому вибір засобів, прийомів, темпу навчання зумовлюється індивідуальними особливостями студентів-філологів;

2) різноманітні навчально-методичні, психолого-педагогічні і організаційно-керуючі заходи, забезпечують індивідуальний підхід до студентів.

Виходячи з вищесказаного, потрібно виділити принципи індивідуального навчання:

– розуміння індивідуалізації як необхідного фактора формування індивідуальності;

– інтеграція індивідуальної роботи з іншими формами навчальної діяльності;

– індивідуальна робота потребує адекватного рівня розвитку загально навчальних вмінь і навичок.

Для організації індивідуального навчання необхідно виокремити систему різноманітних форм організації навчального процесу і параметри особистості студента-філолога, які визначають вибір тієї чи іншої форми. У якості одного з таких параметрів ми обрали рівень розвитку інформаційної культури.

Розподіл студентів на якусь кількість рівнів в залежності від їхньої інформаційної культури можна замінити введенням оцінки цього рівня по певній безперервній шкалі. Показниками для визначення цієї оцінки є:

– рівень мотивації студента до отримання нової інформації, якій вимірюється по одній з психологічних методик дослідження мотивації;

– уміння визначати значущість і корисність інформації;

- уміння обробляти інформацію (виокремлювати головне, аналізувати, систематизувати, класифікувати);
- уміння селекції інформації;
- уміння синтезувати на основі тієї інформації, яка вже є, нову;
- перетворення отриманої інформації у власне знання.

Введемо наступні ознаки самостійної роботи (у дужках вказаний засіб їхньої кількісної оцінки):

1) новизна отриманої інформації (кількість нових понять, засвоєних студентом під час виконаної роботи); різноманітність джерел інформації (кількість джерел, використаних під час виконання роботи); Інтернет забезпечує швидкий віддалений доступ до багаточисельних джерел інформації, що робить навички роботи в Інтернет важливим компонентом інформаційної культури особистості.

2) допомога з боку викладача (кількість годин, які зайняті під консультацію з викладачем по відношенню до загальної кількості витрачених на роботу зі студентом);

3) міжпредметні зв'язки (кількість начальних предметів, до матеріалу яких звертався студент-філолог у процесі виконання роботи). Такими засобами можуть бути гіпертекстові словники, створення мультимедійних презентацій по темам курсів, наприклад, біографія письменника І. Франка у курсі «Українська література кінець XIX – початок XX століття»: потрібні знання з історії України, географії, української мови, світової літератури, заповнення таблиці: напрямом, в якому працював письменник, – письменник – назви творів цього автора.

На основі наведених ознак, введемо інтегровану оцінку окремої самостійної роботи як середнє арифметичне значення усіх кількісних оцінок. Цю оцінку можна використовувати для вибору самостійної роботи для конкретного студента в залежності від рівня інформаційної його інформаційної культури. Чим вище рівень, тим вище може бути оцінка самостійної роботи, яка дається студента для виконання.

Запропонована формалізована оцінка самостійних робіт допомагає викладачу підвищити ефективність організації індивідуальної самостійної роботи в залежності від їхнього рівня інформаційної культури.

В той же час, вона не є засобом заміни особистості викладача у свідомості індивідуальної траєкторії навчання студента. Зокрема, завданням викладача стає визначення моментів навчання, в які необхідно змінити оцінку інформаційної культури, яка присвоєна студенту, оскільки проходить безперервна зміна цієї оцінки.

Таким чином, для реалізації індивідуалізації навчання можна використовувати такий критерій як розвиток інформаційної культури студента-філолога. Засобом організації такого навчання є самостійна робота, підбирання якої проходить по методиці, яка описана вище. Володіння технологією раціонального використання інформаційних

ресурсів суспільства є одним із компонентів інформаційної культури особистості.

Подальший науковий пошук ми вбачаємо у визначенні критеріїв інформаційної культури майбутніх філологів.

Список використаної літератури

1. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... д. пед. наук.:13.00.04. "Теорія та методика професійної освіти"/ Волкова Наталія Павлівна. – Дніпропетровськ, 2006. – 432с. **2. Гендина Н.И.,** Колкова Н.И., Стародубова Г.А., Уленко Ю.В. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – М. : Межрегиональный центр библиотечного обслуживания, 2006. – 512 с. **3. Егоров В. С.** Социальный реализм / В. С. Егоров. – М. : б.и, 1998. – 370 с. **4. Козаков В.** Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення: Навч. посіб. / В. Козаков ; за заг. ред. В. Козакова. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с. **5. Педагогика** личности: от концепций до технологий : учебн.-практ. пособ. для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н-Д. : Творч. центр «Учитель», 2001. – 160 с. **6. Підкасистий І. Ф.** Педагогічні технології: навч. посіб. / І. Ф. Підкасистий, І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов ; заг. ред. І. Ф. Прокопенко. – Х. : Колегіум, 2006. – 224 с. **7. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии : в 2-х т. – Т II / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с. **8. Философский** энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 576 с. **9. Шунайлова С. А.** Индивидуализация самостоятельной работы студентов на основе уровня их информационной культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.jurnal.org/articles/2006/ped.7.html>. **10. Яшанов С. М.** Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.09. – К. : Б.в., 2003. – 20 с.

Павлова О. І. Індивідуалізація самостійної роботи студентів-філологів на основі рівня інформаційної культури

Ефективна організація процесу навчання студентів університету неможлива без врахування індивідуальних особливостей особистості, від рівня розвитку їхньої інформаційної культури. У статті визначений взаємозв'язок між інформаційною культурою й індивідуалізацією навчання, самостійною роботою. Окреслені функції інформаційної культури, введені ознаки самостійної роботи, виокремлено принципи індивідуального навчання.

Ключові слова: інформаційна культура, професійна культура, індивідуалізація навчання, особистість, самостійна робота.

Павлова А. И. Индивидуализация самостоятельной работы студентов-филологов на основе уровня информационной культуры

Эффективная организация процесса обучения студентов университета невозможна без учёта индивидуальных особенностей личности, от уровня развития их информационной культуры. В статье определена взаимосвязь между информационной культурой и индивидуализацией обучения, самостоятельной работой. Определены функции информационной культуры, определены черты самостоятельной работы, выделены принципы индивидуального обучения.

Ключевые слова: информационная культура, профессиональная культура, индивидуализация обучения, личность, самостоятельная работа.

Pavlova A. I. The Personalization of the independent work student-philologist on base level information culture

The efficient organization of the process of the education student university impossible without account of the individual particularities to personalities, from level of the development their information culture. Intercoupling is determined. In article between information culture and personalization of the education, independent work. The Certain functions of he information culture, is determined line of the independent work, chosenned principles of the individual education.

Key words: information culture, professional culture, personalization of the education, personality, independent work.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК: 371.134:78

Пан На

**СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Питання виконавської інтерпретації, що належать до ключових у навчанні мистецтва музики, особливої ваги набувають у підготовці майбутнього вчителя-музиканта, оскільки безпосередньо пов'язані із розумінням сутності змісту музичного твору, уміннями відтворити його у реальному звучанні, донести до учнівської аудиторії, пояснити школярам

втілений у звуках художній образ, створити атмосферу його емоційного переживання.

Проблеми виконавської інтерпретації хвилюють кожного музиканта-виконавця, музиканта-педагога, багатьох мистецтвознавців і науковців, а тому неодноразово ставали предметом наукових досліджень. Про складність та неоднозначність проблем виконавської інтерпретації свідчать різні наукові підходи до розкриття сутності означеного феномена, що окреслені у працях А. Алексєєва, Й. Гофмана, В. Казанцевої, К. Мартинсена, Я. Мільштейна, В. Москаленка, Г. Нейгауза та ін. Однак, у професійній підготовці майбутнього вчителя музики ці питання набувають особливого змісту і потребують спеціальних досліджень.

Мета статті – розкрити зміст та сутність виконавської інтерпретації у підготовці майбутнього вчителя музики та окреслити шляхи формування інтерпретаторських умінь вчителя-музиканта.

Сутність виконавської інтерпретації (термін походить від латинського слова *interpretatio* – опис, пояснення, тлумачення) полягає, передусім, у глибокому розумінні композиторського задуму музичного твору, художнього напрямку, до якого належав автор, а також художньо-стильових особливостей відтворення музичного образу у реальному звучанні.

Терміну «інтерпретація» надається багато уваги у довідковій літературі. Філософський енциклопедичний словник трактує інтерпретацію як «сукупність значень (смислів), що надаються яким-небудь елементам певної теорії» [1, с. 220]. У довідкових виданнях «інтерпретація» розглядається як побудова змістового смислу у значеннях, символах, формулах певної системи, в результаті чого система перетворюється в ту чи іншу предметну галузь. Так, інтерпретація передбачає встановлення зв'язків попередніх і наступних ланок розкриття змісту певних положень [3]. У довідковій та навчальній літературі з естетики «інтерпретація» постає як «необхідний елемент процесу художньої творчості та сприймання творів мистецтва» [4].

Особливої значущості набуває цей феномен у мистецтві. У словниках та енциклопедичних виданнях з мистецтва «інтерпретація» пояснюється як важливий елемент художньої творчості, сприймання художніх образів, адже створений автором музичний, літературний твір, п'єса та ін. щоразу по-новому відтворюється акторами чи музикантами, які пропонують своє власне прочитання оригіналу [4].

Музична енциклопедичний словник дає трактування «інтерпретації» як художнього тлумачення співаком, інструменталістом, диригентом, камерним ансамблем музичного твору, розкриття ідейно-образного змісту музики виражальними і технічними засобами виконавського мистецтва [5, с. 214]. Згідно словника, «інтерпретація» - це «процес звукової реалізації нотного тексту» [5, с.214]. У довідковій музичній літературі зазначається, що інтерпретація музичного твору

залежить від естетичних принципів школи або напрямків, до яких належить виконавець, від його індивідуальних особливостей, ідейно-художнього задуму.

Інтерпретація в музиці, згідно сучасного розуміння, передбачає індивідуальний підхід до виконуваного музичного твору, активне ставлення до нього, наявність у виконавця власної творчої концепції втілення авторського задуму [5, с.214]. Підтвердженням цієї тези є визначення Ю. Юцевича, згідно якого інтерпретація в музиці – це «художньо-звукова реалізація музичного тексту в процесі виконання, що залежить від задуму автора та його індивідуальних особливостей, принципів школи або напрямку, до яких належить виконавець» [6, с.352].

В численних працях з музикознавства та музичної педагогіки проблемам інтерпретації надається виключне значення, адже само існування музичного твору можливе лише завдяки звуковому відтворенню його сутності виконавцем.

Так, дослідники проблем виконавської інтерпретації підкреслюють важливість художнього тлумачення виконавцем авторської інформації, що зумовлює діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, і виражається у вигляді особистісного ставлення до твору, що виконується (В. Белікова); необхідність індивідуально-образного розуміння виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування (Г. Саїк); усвідомлення авторської концепції стосовно таких виражальних засобів як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування (С. Мальцев).

Як показав аналіз сучасної наукової літератури, позиції авторів щодо трактування поняття «інтерпретації» в музичному мистецтві мають деякі відмінності в акцентуванні різних аспектів цього процесу, але, в цілому вони мають несуперечливий характер і так чи інакше спрямовані до виконавської діяльності. Загалом, поняття «інтерпретація» в музиці є чи не найбільш поширеним серед видів мистецтв саме тому, що в музиці виокремився, а разом з тим і зайняв важливі позиції, особливий вид творчості – *виконавство*, що є відтворенням музичного твору засобами виконавської майстерності.

За визначенням більшості дослідників у галузі музичної педагогіки, інтерпретація є «центральною поняттям виконавського мистецтва, його визначальною характеристикою» (Є. Гуренко, Н. Корихалова, О. Щолокова). Однак, виконавська інтерпретація у професійній діяльності вчителя музики є не лише відтворення музичного твору в його звучанні, але й тлумаченням певного значення, що передається всією структурою твору. Так, О. Рудницька підкреслювала, що «інтерпретація мистецтва завершується ефектом емоційного «захоплення» виразною мовою твору, що позначається на діяльності сенсорних систем і режимі функціонування когнітивних процесів» [7, с.35]. Саме це, на думку автора, є необхідним для вивчення характеру

взаємозв'язку між об'єктивними чинниками художнього сприйняття, адекватністю інтерпретації й особистісними якостями реципієнта, можливістю поєднання аналізу твору з урахуванням типологічних характеристик мистецької діяльності учасників художнього діалогу. Такий підхід відповідає сучасним вимогам індивідуалізації навчання і виховання засобами мистецтва.

Важливим завданням вчителя музики є зацікавлення учнів музичним мистецтвом. Щоб музичні твори були зрозумілими і близькими школярам - вчитель має доступно пояснити дітям музичну мову, особливості розгортання музичного образу, відтворити зміст художнього образу музики у реальному звучанні. А тому, формування вмінь виконавської інтерпретації, на наше переконання, належить до пріоритетних напрямків професійної підготовки майбутнього вчителя-музиканта.

Здатність майбутнього вчителя музики до виконавської інтерпретації передбачає досконале володіння технікою гри на музичному інструменті, індивідуально-особистісне переживання художнього образу виконуваного твору, а також власну художню концепцію його звукового втілення.

Така багатогранність означеного феномена «виконавська інтерпретація» уможливорює розгляд його сутності у нашому дослідженні як цілісного процесу вивчення майбутнім учителем музики культурно-історичних традицій написання музичних творів, світоглядних позицій митця, відтворення у реальному звучанні змісту художніх образів та пояснення учням драматургії музичного твору.

Тож, головними ознаками виконавської інтерпретації майбутнього вчителя музики вважаємо:

- усвідомлення художньо-стильових особливостей написання музичного твору, культурно-історичних традицій та художнього напрямку, до якого належав автор;

- глибоке розуміння авторського задуму, його світоглядних позицій;

- розуміння виконавських засобів відтворення музичного образу у реальному звучанні та досконале володіння виконавською технікою;

- індивідуально-особистісне переживання художнього образу виконуваного твору та власна художня концепція його звукового втілення;

- уміння словесного пояснення змісту художнього образу музичного твору різновіковій учнівській аудиторії.

Отже, професійна підготовка майбутнього вчителя музики має бути зорієнтованою на вирішення важливих питань формування вмінь виконавської інтерпретації як у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін, так і в класі основного музичного інструмента, вокальної підготовки, методики викладання музичних предметів.

Список використаної літератури

- 1. Философский энциклопедический словарь** / Е.Ф.Губский, Г.В.Кораблева, В.А. Лутченко. – М.:ИНФРА-М, 2007. – 576 с.
2. Философский словарь / И.В.Андрущенко, О.А.Вусатюк, С.В.Линецкий, А.В.Шуба.- К.:А.С.К., 2006. – 1056 с. **3. Новий тлумачний словник української мови** / В.В.Яременко, О.М.Сліпушко. – К.: «АКОНІТ», 2008. – Т.1. – 927 с. **4. Естетика: Підручник** / Л.Т.Левчук, В.І.Панченко, О.І.Оніщенко, Д.Ю.Кучерюк. – К.:Вища школа, 2005. – 431с. **5. Музыкальный энциклопедический словарь** / Г.В.Келдыш. –М.: «Советская энциклопедия», 1990. – 672 с.
6. Юцевич Ю. Словарь музыкальным терминов / Ю.Е.Юцевич. – К.: Музична Україна, 1988. – 264 с. **7. Рудницька О. П.** Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч.посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

Пан На. Сутність та зміст виконавської інтерпретації у підготовці майбутнього вчителя музики

В статті подано характеристики виконавської інтерпретації як ключової категорії у підготовці майбутнього вчителя музики. Визначено шляхи формування виконавської інтерпретації вчителя-музиканта.

Ключові слова: виконавська інтерпретація, майбутній учитель музики, професійна підготовка.

Пан На. Сущность и содержание исполнительской интерпретации будущего учителя музыки

В статье рассматриваются характеристики исполнительской интерпретации как основной категории подготовки будущего учителя музыки. Определены пути формирования исполнительской интерпретации будущего учителя-музиканта.

Ключевые слова: исполнительская интерпретация, будущий учитель музыки, профессиональная подготовка.

Pan Na. The essence and content of performance interpretation in the preparation of future teachers of music

The article describes the characteristics of performance interpretation as a key category in the preparation of future teachers of music. The ways of forming executive interpretation teacher-musician.

Key words: performance interpretation, future music teachers, professional training.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2012 р.
Прийнято до друку 27.04.2012 р

УДК 371.134:78.071.5

Л. О. Путішина

**ВИКОРИСТАННЯ ЖАНРУ МІНІАТЮРИ
В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Реформування системи педагогічної освіти ставить перед вищою школою складні завдання та пред'являє високі вимоги до якості підготовки фахівців, зокрема учителів музики, здатних не тільки до творчої професійної самореалізації, а й спроможних залучити підростаюче покоління до глибокого пізнання та спілкування з музичним мистецтвом.

На жаль, існуючі на сьогоднішній день суперечності між бажаною професійною підготовкою майбутнього вчителя музики та реально існуючим механізмом навчально-виховного процесу; між теоретичною і практично-виконавською підготовкою студентів та здатністю реалізувати набуті знання, вміння та навички у практичній професійній діяльності; між зростаючими якісними фаховими вимогами до майбутнього вчителя музики та недостатнім рівнем його підготовки впродовж навчання у ВНЗ призводять до низки педагогічних проблем.

Проаналізувавши програми з основного інструменту (фортепіано), на які орієнтуються музичні факультети педагогічних вузів ми дійшли висновку, що інструментально-виконавській підготовці вчителя відводиться важливе місце в структурі фахових дисциплін. Автори програм – Л. Арчажникова і Т. Євсєєва, Р. Верхолаз і Е. Новикова, Г. Падалки і Н. Плешкова вказують на необхідність виховання освічених фахівців з розвинутим вмінням до самостійної роботи, та підготовлених до практичної виконавської та педагогічної діяльності [2; с.3-4].

Для оптимізації навчального процесу та вдосконалення інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, ми пропонуємо залучати студентів до якомога більшого опрацювання в класі основного музичного інструменту (фортепіано) творів, які відносяться до жанру мініатюри. Фортепіанні мініатюри кращих представників українських, зарубіжних класиків, та сучасних композиторів спроможні дати потужний імпульс розвитку музично-естетичних ідеалів і художнього смаку студентів, вплинути на активізацію естетичних переживань, сприяти розвитку пізнавальної активності, та всебічному розвитку інтелекту.

Метою нашої статті є окреслення шляхів використання жанру мініатюри в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музики.

У мистецтві музики мініатюрою (італійською *miniature*) називають невелику, досконалу за формою музичну п'єсу, яка за змістом

може бути ліричною, пейзажною, жанровою тощо. До мініатюр належать романси, прелюдії, ноктюрни, танці, етюди, програмні п'єси тощо. Їх форма може бути різною: зазвичай такі п'єси пишуть у простій двочастинній або тричастинній формі, чи рідно. Нерідко мініатюра носить назву, яка визначає характер музики та вказує на її програмність. Хоча мініатюри є самостійними п'єсами, вони тяжіють до об'єднання в серії, цикли.

Масштаби мініатюри є доступними для сприйняття та вивчення, тому дозволяють студентам на першому ж уроці відтворити твір цілісно, що привчає до ретельного розбору тексту, усвідомленню його стилістичних особливостей, осмисленню образно-змістової концепції та активізує інтерпретаторське мислення виконавця.

З історії музики відомо, що найбільшого свого розквіту жанр мініатюри досягнув у творчості композиторів-романтиків, де виступив як системний принцип моделювання світу, та особливий художній рід творчості. Причиною такого бурхливого розвитку стало нове романтичне світовідчуття, засноване на бажанні показати складний внутрішній світ ліричного героя, становлення та боротьбу його протилежних почуттів, втілення нюансів людських переживань, внаслідок чого зміст твору суб'єктивізується, тобто розкривається через призму «авторської свідомості». [5, с.5]. Тому в навчальній інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музики особлива увага має звертатися на вивчення романтичної мініатюри.

Говорячи з майбутніми вчителями музики про розквіт романтичної мініатюри, неможливо обійти стороною геніального композитора Ф. Шопена, творчість якого представляє собою пору найпишнішого цвітіння і вищої зрілості романтизму, та є однією з вершин розвитку фортепіанної музики, її співучою романтичною душею.

Ф. Шопен розпочав свій творчий композиторський шлях з жанрів малих форм, що вже склались на той час, та слугували тим джерелом, по якому направлявся потік його фантазії. Ці п'єси можна умовно поділити на дві групи: «європейські» за мелодикою, гармонією, ритмом, та «польські» за колоритом. До першої групи належить більшість етюдів, прелюдій, ноктюрнів, експромтів, вальсів композитора, та специфічно польськими є його мазурки та полонези.

До найкращих творів Ф. Шопена можна віднести його етюди, які, завдяки своїй монолітності та заокругленості форми, виявились чистою ліричною мініатюрою. Віртуозність в них має особливий характер: це – не просто зовнішній блиск, а шляхетність і глибина виразу, де палка юнацька пристрасність межує з дивовижно поетичною глибиною. Ці геніальні творіння, в яких сконцентрована сутність нової віртуозної техніки з її блиском, динамічністю, піаністичною виразністю, допоможуть піаністу подолати специфічні художні та технічні труднощі, та досягти більшої піаністичної свободи.

Однією з художніх вершин музичного романтизму в жанрі мініатюри виступають прелюдії Ф. Шопена, в яких вміння в лаконічній формі сказати про щось значне і важливе, отримало найповніше своє вираження. Деякі з них представляють собою найтонші замальовки емоційних станів, які в реальних життєвих ситуаціях виникають часом непередбачено, спонтанно, що відповідає більшості з цих п'єс характеру імпровізаційності, сіюхвилинності музичного творіння. Саме новизна емоційного змісту, та різноманітність образних контрастів, яка є притаманною для творів цього жанру, – буде сприяти збагаченню палітри нюансування фортепіанного звучання, та дозволить глибше досягнути багатогранні можливості інструменту.

Поряд з прелюдіями у Ф. Шопена є жанри, які звернені більше до периферії світовідчуття, та втілюють саму атмосферу століття, його музичне виявлення. Безпосередність заснована на одухотворенні музики побуту, для Ф. Шопена – це його оточення, це музика салону, ймовірно – те в ній, що могло бути опоетизовано і представляти естетичну цінність. Саме як поетичні, ліричні відображення салонного піанізму сприймаються шопенівські експромти, сама назва яких вказує на імпровізаційний характер, з характерним пануванням однієї образної сфери: світлої ліричної скерцозності, з полегшеним, в порівнянні з концертним стилем, з простою формою, та максимальною зручністю звуковидобування, коли пальці самі ніби лягають на потрібні клавіші – це все робить експромти своєрідним лірико-скерцозним інтермецо у творчості Ф. Шопена. Так, в наспівній гармонії експромтів, в їх наповненій повітрям і світлом музичній тканині сконцентрувалось нове, шопенівське відчуття фортепіанності.

Втіленням романтичного ідеалу та зосередженням винятково ліричного в мініатюрі Ф. Шопена став жанр ноктюрну, в якому сформувалась специфіка шопенівської споглядальної лірики, досконалість та краса ноктюрнової мелодії, яка піднялась до вершин вокального «інструменталізму» *bel canto* та витонченого піанізму і стала квінтесенцією мелодичного мислення Ф. Шопена. Виконання цих мрійливих, поетичних, глибоко ліричних одкровенень піднесе на вищий щабель естетичного задоволення, та відкриє шлях до досягнення не тільки поверхових, а й внутрішніх глибинних ознак краси художньої форми.

Найбільш інтимним, «автобіографічним» жанром у творчості Ф. Шопена є його вальси. На думку російського музикознавця І. Хитрик, зв'язок між реальним життям композитора, та його вальсами настільки тісний, що сукупність вальсів може розглядатись як своєрідний «ліричний щоденник». Мініатюри які носять назву вальсів у Ф. Шопена втратили притаманну для цього жанру танцювальність, та хоча містять ще вальсові характерні ритмічні та мелодичні фігури, стали замальовками внутрішнього світу людини, та інколи того, що її оточує. Широка мелодія вальсів дозволить домогтись плинності виконавського фразування на фортепіано, а творчий акт педалізації стане потужним та таємним фактором в арсеналі виразних засобів піаніста.

Особливого значення для Ф. Шопена набули жанри польського походження: полонез і мазурка, в яких знайшли відображення слов'янські танцювальні ритми та гармонія, які були типовими для польського фольклору. Полонез виявився тим жанром, де відобразилися основні риси національного характеру, саме в полонезі злились в єдине ціле лицарська хода та танцювальна грація, героїка та ліричне піднесення, емоційний накал та блиск артистизму, причому синтез цих характеристик, які вперше проявились в цьому жанрі, відобразили шопенівський стиль в цілому. В системі жанрів Ф. Шопена полонези стоять точно посередині між мініатюрою та великою формою, та завдяки своїм масштабам та насиченій фактурі сприяють не лише розумінню стилістичних особливостей композиторського письма, та розширенню палітри фортепіанного звучання, але й розвивають сценічну витримку.

Але, якщо полонез, з його безпосередністю синтеза, явився скоріше витком шопенівського світу, то мазурка - його «вінець», бездоганне творіння, з рафінованим, найтоншим синтезом усіх його компонентів стала «дзеркалом душі» Ф. Шопена, його сповіддю, розмовою з самим собою та оточуючим світом, саме мазурка була постійною супутницею життя композитора, саме до цього жанру він звертався більше, ніж до будь-якого іншого. Ці справжні мініатюрні поеми є достатньо піаністичними, та вимагають від виконавця великої майстерності, навіть якщо вони не містять явних технічних труднощів.

Таким чином, жанр фортепіанної мініатюри у творчості Ф. Шопена, став суттєво необхідним не лише для виявлення його індивідуального художнього світу, але й постав у всій повноті зрілого романтичного світовідчуття, та досягнув дивовижного багатства і розмаїття форми.

Отже, вивчення музичних творів жанру мініатюри у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики є надзвичайно важливою умовою його професійного становлення. Фортепіанні мініатюри Ф. Шопена слугують тим благодатним матеріалом у формуванні навичок музичного мислення майбутніх учителів музики, їх самостійного, та творчого підходу до процесу ознайомлення з музичним твором, а ще й сприяють кращому розумінню художнього змісту творів мистецтва, розвивають інтерес, ініціативу, та виявляються необхідними у підготовці висококваліфікованих фахівців.

Список використаної літератури

1. Зенкин К. В. Фортепианная миниатюра Шопена: монография / К. В. Зенкин. – М. : Изд-во Москов. гос. консерватории им. П. И. Чайковского, 1995. – 152 с **2. Программы педагогических институтов.** Основной музыкальный инструмент (фортепиано) / Сост. Э.Ф.Новикова, Р.А.Верхолаз, И.П.Кулясов. – Сб.10. – М.: Просвещение, 1989. – С. 32 – 71. **3. Программы педагогических институтов.** Основной музыкальный инструмент (фортепиано) для специальности 03.05.00

«Музыка» / сост. Г. Н. Падалка, Н. И. Плешкова. – К. : РУМК, 1991. – 28 с. **4. Программы педагогических институтов. Основной музыкальный инструмент – фортепиано для специальности № 2119 «Музыка» / сост. Л.Г.Арчажникова, Т.И.Евсеева. – Сб. 14. – М.: Просвещение, 1983. – С. 3 – 30. 5. Соллертинский И.** Романтизм, его общая и музыкальная эстетика / И. Соллертинский. – М. : ГМИ, 1962. – 48 с.

Путішина Л. О. Використання жанру мініатюри у навчальній підготовці майбутніх учителів музики

У статті розкривається сутність поняття мініатюри, окреслюються шляхи використання жанру мініатюри в навчальній підготовці майбутніх учителів музики, та аналізується фортепіанну творчість Ф.Шопена за жанрами: етюд, прелюдії, ноктюрну, експромту, вальсу, полонезу, мазурки. Автор підкреслює значення жанру мініатюри в навчальному процесі та вдосконаленні інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Ключові слова: навчальна підготовка, майбутні вчителі музики, жанр мініатюри.

Путишина Л. А. Использование жанра миниатюры в учебной подготовке будущих учителей музыки

В статье раскрывается сущность понятия миниатюры, очерчиваются пути использования жанра миниатюры в учебной подготовке будущих учителей музыки и анализируется фортепианное творчество Ф. Шопена по жанрам: этюда, прелюдии, ноктюрна, экспромта, вальса, полонеза, мазурки. Автор подкреслюет значения жанру миниатюры в навчальном процессе та вдосконаленні інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Ключевые слова: учебная подготовка, будущие учителя музыки, жанр миниатюры.

Putishina L. A. Emploument genre of miniature in educational preparation of future music masters

Essence of concept of miniature opens up in the article, the ways of the use of genre of miniature are outlined in educational preparation of future music masters and creation of F. Shopen is analysed on genres: etude, prelude, nocturne, impromptu, waltz, polonaise, mazurka. Author pidkreslyue values in the genre miniatyuri navchalnomu protsesi that vdoskonalenni instrumentalno-vikonavskoi pidgotovki maybutnih uchiteliv Musicians.

Key words: educational preparation, future music masters, genre of miniature.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378:78

Н. М. Самохіна

**ТВОРЧИСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ТА
ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО
ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА**

Один із головних показників професіоналізму педагога-музиканта – творчість, яка є важливою на всіх етапах становлення й розвитку фахівця. Видатний педагог-музикант Л. Арчажникова, у своїх працях, наголошувала на тому, що саме художньо-творче начало є особливістю музично-педагогічної діяльності [1].

У наукових джерелах з питань педагогічної творчості знаходимо різноманітні її трактування. А. Зайцева визначає творчість як спосіб реалізації індивідом унікальних потенцій у конкретній галузі [2, с. 25]. Сучасний дослідник М. Поташник аналізує педагогічну творчість, виходячи з актуальних ідей оптимізації навчально-виховного процесу, адже пошук оптимального педагогічного рішення в конкретній педагогічній ситуації завжди пов'язаний з творчістю [3, с. 26]. І. Єрмаков вважає, що педагогічна творчість пов'язана з пошуком оптимальних і нестандартних педагогічних рішень, здатністю педагога до самовдосконалення й самоосвіти, розробки нових методик, форм, прийомів, до формування індивідуального стилю професійної діяльності. [4, с. 105].

Незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми педагогічної творчості, поза увагою дослідників залишається проблема значущості творчості в процесі формування особистості педагога-музиканта. Вирішенню цієї проблеми й присвячено публікацію. Метою статті є аналіз творчості як ефективного способу самовираження, професійного й особистісного росту, самоутвердження й самореалізації педагога-музиканта.

Визначником процесу творчої реалізації особистості педагога-музиканта є рівень сформованих у нього професійно важливих якостей – музичних і педагогічних. Тільки їх гармонійне поєднання дозволяє вчителю музики активно включатися у вирішення актуальних проблем музичної педагогіки, відповідально вибирати соціокультурні орієнтири, виробляти ціннісні позиції, важливі для прийняття педагогічних рішень у мінливих умовах соціокультурного середовища.

Рівень музичних якостей педагога-музиканта пов'язаний з поняттям музичності, що є сукупністю здібностей до музичної діяльності особистості. Структуру музичності становить синтез музичних здібностей (елементарних і складних) та особистісних якостей. Як найбільш значимі доцільно виділити технічні здібності до конкретного виду музичної

діяльності, музичний слух та музичну пам'ять. Ці якості активізують сприйняття музики, її переживання й виконання. У процесі реалізації музичності доволі цінними задатками є фантазія та уява, які передбачають здатність представляти звучання, «мислити у звуках та образах». Взаємодія цих музичних здібностей з працездатністю, вольовими якостями, загальною культурою забезпечує високий рівень музичності.

Більш традиційний, але також творчо орієнтований характер мають здібності, пов'язані з педагогічною діяльністю фахівця. Творче мислення, педагогічна імпровізація, самоосвіта й самовиховання, інтелект та ерудиція, ініціативність, самостійність, розумова й пізнавальна активність, цілеспрямованість, рефлексивність, спостережливість, харизматичність, усвідомлена мотивація на творчу педагогічну діяльність, багатство фантазії та інтуїції – якості, володіння якими сприятиме виробленню своєрідного стилю педагогічної діяльності, усвідомленню власних музичних смаків і вподобань, здатності творчо вирішувати педагогічні проблеми.

Серед багатьох окреслених якостей, які повинен мати педагог-музикант, доцільно виділити ті, що найяскравіше демонструють рівень його творчої майстерності, а саме: артистизм, фантазія, інтуїція, емоційність, здатність до педагогічної імпровізації, професійна компетентність, креативність.

Педагогічний артистизм – якість, притаманна саме творчому педагогові, здатному до нестандартного самовираження, імпровізації й самопрезентації. У контексті музичної педагогіки артистизм доцільно розглядати як особистісний і професійний прояв педагога-музиканта. Особистісний рівень артистизму проявляється такими якостями, як: здатність до перевтілення, ініціатива, індивідуальна свобода, самостійність і відповідальність, готовність до ризику, незалежність суджень, живість, гострота реакцій, емоційність, дар музиканта-виконавця, оповідача та ін. Творче володіння методичним інструментарієм, мистецтво відбору найбільш яскравої, а не лише значимої смислової інформації, навички сценічної поведінки у виконавській діяльності, свобода асоціацій, швидке реагування на зміни, бачення незнайомого в знайомому, виявлення прихованого задуму, генерування ідей, створення нестандартних композицій із стандартних елементів, досконале мовлення – професійний рівень прояву артистизму.

Сучасний учений-дослідник О. С. Булатова стверджує, що артистизм педагога – це діяльність, „піднята до рівня мистецтва, той найвищий рівень досконалості в роботі педагога, коли уроки піднімаються на бажану духовну висоту”. І хоча артистизму неможливо навчитися, можна розвинути якості, що стосуються цього феномену: образне мислення, уяву, естетику мовлення, пластичну культуру. Розвиток і вдосконалення цих якостей – прерогатива творчого педагога [5, с. 49 – 50].

Відображення в професії педагога-музиканта широкого культурного фону, основою якого є гармонійний взаємозв'язок музичної,

загальнокультурної та психолого-педагогічної підготовки, актуалізує значимість емоційного складника в структурі особистості вчителя музики. Творча реалізація педагога-музиканта неможлива без навичок управління власним психологічним станом і керівництвом спілкування. Уміння викликати в собі емоційне налаштування на конкретний урок, адекватно виразити й передати учням необхідні естетичні емоції, здатність повторного захоплення раніше знайомим музичним матеріалом – компетенція творчого педагога. Викладач, який володіє своїми емоціями й цілеспрямовано застосовує їх на практиці, полегшує сприйняття матеріалу учнями, робить його більш цікавим і доступним. Як наслідок – в учнів зростає мотивація до навчання, сприйняття матеріалу стає більш ефективним, стосунки вчителя з учнями переходять на рівень співробітництва.

Значимість емоційного складника в процесі розвитку творчої особистості педагога-музиканта актуалізовано самою музикою – мистецтвом, здатним передавати різноманітні відтінки людських почуттів, відображати в художньо-емоційних образах життєві явища. Музика, емоційно впливаючи на учня, сприяє його трансформації з об'єкта впливу педагога в суб'єкт активної творчої діяльності.

Від емоційного ставлення до музики, її переживання невіддільне художньо-образне мислення, формування й розвиток якого так само надзвичайно важливі для творчого педагога-музиканта. Саме художньо-образне мислення передбачає наявність і розвиток таких психічних процесів і компонентів мислення, як: творче сприйняття, уява, увага, логічність, креативність, пам'ять, емпатія, асоціативність, самоконтроль, чутливість. У зв'язку з цим можемо стверджувати, що цей тип мислення – прерогатива творчого педагога, здатного мислити художніми образами в багатьох варіантах, де підсумковим показником є оригінальність образу.

Професіоналізм творчого педагога-музиканта немислимий без фантазії й уяви – якостей, що є не тільки окремою характеристикою психіки представників цієї професії, але й універсальним виміром людини й культури, загальною формою продуктивності, конструктивності й творчості. Саме фантазія, яка являє собою вихід за межі «даного», у сферу буття культури, є засобом виявлення безкінечного в процесі творчої реалізації педагога-музиканта, репрезентує його сутнісні якості, сприяє професійному зростанню й розвитку майстерності. Здійснюючи процес трансцендентування, педагог-музикант самовизначає й самовиражає свою сутність. Сконструйований у процесі переходу від небуття до буття особливий творчий простір безпосередньо впливає на особистість педагога, активізуючи його творчий потенціал.

Однією з визначальних характеристик професіоналізму творчого педагога-музиканта є педагогічна емпатія – здатність до послідовного прояву розуміння зовнішнього світу людини в мовленні й діях, у цілях прогнозування й адекватного впливу на поведінку. Педагог, який має

емпатичні вміння, здатен управляти своїми емоціями, долати внутрішню замкненість, пізнавати й засвоювати соціокультурні цінності.

Емпатичне спілкування – запорука якісної міжособистісної взаємодії на рівні педагог – вихованець, вихованець – педагог, педагог – інший педагог. Чутливість до емоційного стану іншої людини, знання законів емоційної регуляції й діяльності, високий рівень сензитивності, соціального інтелекту, психологічної гнучкості, адаптивності – ці якості не лише є показниками рівня емпатії в педагога-музиканта, але й указують на його схильність до інноваційної поведінки.

Орієнтована на отримання нового продукту й оволодіння відповідними інтелектуальними технологіями, інноваційна поведінка актуалізується в життєдіяльності саме творчого педагога, який перебуває в постійному пошуку нових шляхів рішення. Дотримуючись такого стилю поведінки, педагог здатен проявити власну індивідуальну своєрідність, досягти успіху у виконавській та педагогічній діяльності.

Здійснення педагогом-музикантом його творчої природи неможливе без розуміння самого себе, уміння зосередитися на собі, коригувати власну свідомість, діяльність, спілкування. У зв'язку з цим у процесі становлення й розвитку творчого педагога-музиканта, актуалізується значимість рефлексивних механізмів, які передбачають не тільки знання про себе, але й здатність до розуміння й усвідомлення себе на особистісному та професійному рівнях. Саме рефлексія є підґрунтям професійної творчості викладача-музиканта, мотивованого інтересом і пошуком нового.

Стан рефлексії – константний стан творчого педагога-музиканта, екзистенційно пов'язаного зі своєю професією. Розвиток педагогічної рефлексії у викладача музики сприяє вирішенню багатьох кардинально важливих питань: підготовці до самореалізації в музично-педагогічній сфері, виробленню програми вимог до себе, до процесу й результату професійної діяльності, усвідомленню змісту музично-педагогічного складника професії, набуттю зацікавленого, критичного ставлення до різних її аспектів, послідовному збагаченню професійного досвіду в музично-педагогічній діяльності, доведенню її до рівня актуальних психолого-педагогічних і соціокультурних потреб.

Здатність до рефлексійних дій педагога-музиканта є запорукою розвитку його професійно-творчих якостей, механізмом, який сприятиме неперервності його професійного розвитку в майбутньому. Рефлексія в професійному становленні майбутнього вчителя музики є не лише засобом, але й метою навчання, не лише процесом самопізнання, але й змістом, джерелом особистісного досвіду, чинником актуалізації розвитку професіоналізму музиканта-педагога.

Саме прийоми рефлексії, що забезпечують усвідомлення педагогом його творчої індивідуальності, створюють основу для наповнення його професійних дій ціннісним смислом, прагненням і здатністю до творчого пізнання й перетворення власної музично-

педагогічної дійсності. Значима в усіх видах педагогічної діяльності рефлексивна функція актуалізується під час педагогічної імпровізації, що є показником рівня професіоналізму, креативності й майстерності педагога. Як зазначають дослідники (В. Н. Харькіна, В. І. Загвязинський, В. А. Канн-Калік, Н. Д. Никандрова), педагогічна імпровізація являє собою унікальний механізм трансформації педагогічних і загальнокультурних знань, умінь, навичок у педагогічні дії творчого характеру.

Творча за своєю суттю, педагогічна імпровізація передбачає вміння приймати оптимальні в конкретній ситуації професійні педагогічні рішення, мати творче самопочуття, розподіляти й концентрувати увагу, творчо спілкуватися, миттєво й адекватно аналізувати ситуацію й приймати рішення, органічно переходити від експромтного до запланованого варіанта діяльності.

Серед особистісних характеристик, притаманних творчому педагогові, який активно використовує імпровізацію для розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій, доцільно виділити такі: сприйнятливність до всього нового, товариськість, гнучкість і оригінальність мислення, винахідливість у нестандартних педагогічних ситуаціях, розвинута інтуїція, увага, широкий кругозір. Навички педагогічної імпровізації актуалізують креативну природу педагога-музиканта, надають його професійній діяльності творчого характеру.

Отже, дослідивши значимість творчості в процесі становлення особистості педагога-музиканта, доходимо таких висновків:

- творчість – невід'ємний складник професіоналізму педагога-музиканта, ефективний спосіб його самовираження, професійного й особистісного зростання, самоствердження й самореалізації в професії;
- професіоналізм особистості педагога-музиканта конкретизується креативністю, професійно орієнтованою мотивацією, ціннісним ставленням до самовдосконалення й творчої самореалізації в професії;
- активаторами процесу професіоналізму особистості педагога-музиканта є механізми самоорганізації, які пробуджуються в процесі його професійно-творчої діяльності;
- область прояву музично-педагогічної творчості не обмежена особистістю педагога-музиканта, а проектується на його діяльність. У зв'язку з цим подальшого дослідження потребує проблема особливостей творчої діяльності педагога-музиканта.

Список використаної літератури

1. Арчажникова Л. Г. Активизация творческих качеств учителя музыки в процессе методической подготовки / Л. Г. Арчажникова // Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения. Межвуз. сб. науч. тр. / Моск. гос. заоч. пед ин-т. – М. : МГЗПИ, 1991. – С. 12 – 20. **2. Зайцева А. В.** Творча

самореалізація: теоретичні засади / А. В. Зайцева //Мистецтво та освіта. – 2007. – № 4. – С. 24 – 28. **3. Поташник М. М.** Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: пособие для учителя / М. М. Поташник. – Киев: Рад.,шк., 1988. – 189 с. **4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посіб.** / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с. **5. Бочкарєв Л. Л.** Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарєв. – М.: Классика XXI, 2006. – 352 с.

Самохіна Н. М. Творчість як показник індивідуальності та професіоналізму майбутнього педагога-музиканта

У статті досліджено значущість творчості в процесі формування особистості педагога-музиканта, охарактеризовано якості фахівця, що демонструють рівень його творчої майстерності, а саме: артистизм, фантазія, інтуїція, професійна компетентність, креативність.

Ключові слова: музично-педагогічна творчість, професіоналізм, педагог-музикант, професійна компетентність.

Самохина Н. Н. Творчество как показатель индивидуальности и профессионализма будущего педагога-музыканта

В статье исследована значимость творчества в процессе формирования личности педагога-музыканта, охарактеризованы качества специалиста, демонстрирующие уровень его творческого мастерства, а именно: артистизм, фантазия, интуиция, профессиональная компетентность, креативность.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое творчество, профессионализм, педагог-музыкант, профессиональная компетентность.

Samokhina N. M. Creation as an indicator of individuality and professionalism of a future pedagogue-musician

In this article significance of creation in the process of forming of a personality of a pedagogue- musician is analyzed, qualities of a specialist, which demonstrate the level of his creative experience, including: artistry, imagination, intuition, professional competence, creativity, are characterized.

Key words: creation as an indicator of individuality and professionalism of a future pedagogue- musician.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 371.13:78

О. Ф. Сбітнєва

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Зміни, що відбуваються в соціально – економічній, політичній та культурній сферах України, актуалізують проблему всебічного гармонійного розвитку дитячої особистості. Однією з актуальних завдань у школі стає формування музично – естетичної культури, яка не тільки відіграє виховну, пізнавальну та естетичну роль, але й забезпечує дитину базою культурного самовдосконалення протягом всього життя.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема формування музично-естетичної культури знаходиться у колі зору відомих філософів, соціологів, культурологів, психологів і педагогів: Л. Виготського, К. Ушинського, П. Блонського, М. Пирогова, М. Рубінштейна, Г. Тарасова, А. Леонтєва, Б. Асаф'єва, С. та В. Шацьких, Д. Кабалевського, О. Апраксиной, М. Коган, Е. Печерської та ін.

У наукових працях сучасних вчених - Н.Миропольської, В. Бутенка, Г.Шевченко, О.Комаровської, А.Зиминої підкреслюється важливе значення мистецтва в естетичному розвитку дитини.

Впливу музичного мистецтва на формування духовного світу особистості присвячено досить значна кількість робіт, серед ряду авторів наведемо А. Сохор, Ю. Алієва, Г. Головінського, В. Матоніса, Р. Тельчарову, М. Князєву та ін.

Отже, незважаючи на значну увагу педагогів, філософів, психологів до проблеми, що розглядається, можна стверджувати, що формування музично-естетичної культури особистості є актуальним і не остаточно вирішеним питанням.

Метою цієї роботи є визначення й аналіз сучасних поглядів на проблему формування музично-естетичної культури молодших школярів, а також виявлення факторів, які впливають на успішність цього процесу.

Однією з найважливіших сторін музичної культури українського суспільства є музичне виховання молодого покоління. У вихованні духовності та формуванні всебічно розвиненої, гармонійної особистості дієвим засобом є художньо-естетичне виховання, прилучення підростаючого покоління до високих духовних цінностей.

Це важливе завдання більшою мірою вирішується в основному навчально-виховному закладі - загальноосвітній школі. Незаперечною важливістю усіх навчальних предметів у школі, які мають як пізнавальну, так і виховну спрямованість. Уроки музики мають колосальні можливості для розвитку духовності, загальної та естетичної культури учнів, так як музика в силу своєї специфічної особливості і

неповторності, шляхом цілеспрямованого і систематичного впливу облагороджує людину, робить його сприйнятливим, чуйним, добрим, допомагає формуванню світогляду, моральних якостей, духовної культури. Д. Б. Кабалевський стверджував, що значення музики виходить далеко за межі мистецтва, музика є могутнім засобом формування духовного світу дитячої особистості. [4, с.17].

Відомо, що чим раніше починається цілеспрямована та систематична робота з навчання дітей музики, тим успішніше розвиваються їхні музичні здібності. У молодших школярів надзвичайно сильна потреба в творенні прекрасного і зіткнення з музикою пробуджує в них бажання творити, розвивати необхідні вміння та навички, що в свою чергу, створює сприятливий ґрунт для здійснення виховних завдань. Максимально використовувати ці можливості в плані розвитку духовності та музично-естетичної культури учнів - основне завдання кожного вчителя музики.

Успішне здійснення завдання формування музично-естетичної культури молодших школярів залежить від того, наскільки ясно і чітко уявляє собі кожен педагог її сутність, цілі, завдання, принципи й ефективні методи.

Однією з головних задач музичного виховання учнів початкових класів є формування інтересу і любові до музики. Дітям молодшого шкільного віку складно ще сприймати музику повноцінно, оцінити її в естетичному плані. Тим не менш, діти виявляють великий інтерес до кожного почутого звуку музики, до кожного слова вчителя про музику, виявляють вміння визначати загальний настрій музичного твору, розрізняють засоби музичної виразності, висловлюють свою думку про музику. Все це є благодатним ґрунтом для розвитку у молодших школярів необхідних навичок естетичного сприйняття та формування їх музично-естетичної культури. Виховання, навчання, розвиток та освіта учнів на уроці повинно здійснюватися в єдності і взаємозв'язку. Це один з найважливіших принципів загальної та музичної педагогіки.

На основі вивчення спеціальної літератури та досвіду передових вчителів музики можна визначити основні педагогічні умови, що сприяють успішному формуванню музично-естетичної культури школярів:

- Цілеспрямованість уроку (в плані естетичного виховання);
- Чітка структура уроку відповідно з досліджуваним матеріалом;
- Правильний відбір художнього матеріалу та відповідних йому методів, прийомів навчання;
- Знання вчителем специфічної особливості кожного класу, кожного учня (мається на увазі організованість дитячого колективу, співочі особливості учнів, здатності їх музичного сприйняття і т.д.);
- Спеціальна спрямованість роботи вчителя музики на уроці, що передбачає формування музично-естетичної культури;

- Безперервність і систематичність роботи вчителя відповідно до поставленої мети;
- Створення необхідної психологічної ситуації протягом всього уроку і особливо при знайомстві з новим твором;
- Активізація в момент сприйняття уваги, почуттів і переживань естетичного характеру;
- Естетична освіченість, психолого-педагогічна та методична підготовленість самого вчителя музики, систематичність його роботи в естетичній діяльності учнів;
- Вплив естетичних інтересів батьків на дітей;
- Вплив радіо, телевізійних передач на розвиток естетичних почуттів і формування естетичних смаків учнів.

Дві останні умови, як показала практика, побічно впливають на ставлення учнів до музики, урокам в цілому, окремим музичним творам, композиторам, виконавцям.

Одним з важливих педагогічних умов формування музично-естетичної культури учнів є творче ведення уроку, яке передбачає науковість викладу художнього матеріалу, ідейно-моральну спрямованість, безпосередній зв'язок мистецтва з життям, використання конкретних прийомів і фактів з метою розуміння сутності та змісту музичного мистецтва, облік практичних знань і досвіду як всього класу, так і окремих учнів.

Вчителю музики необхідно володіти професійними вміннями та навичками, найважливішими з яких є вміння використовувати свої знання для творчого розв'язання практичних завдань, самостійної інтерпретації музичних творів. Учитель повинен професійно грати на музичному інструменті, володіти співочим голосом, вміти цікаво розповідати про музику. Але, навіть професійно підготовлений учитель, якщо розраховує тільки на свої сили, не в змозі представити дітям світ музики в його різноманітті. Для повноцінного музично-естетичного виховання на сучасному рівні в кабінеті музики необхідно мати в комплекті звукозаписну апаратуру, нотні збірки, книги про музику, наочні посібники, портрети композиторів, проекційну апаратуру, набір народних музичних інструментів. Технічні засоби навчання на уроці музики дають дітям можливість почути справжнє звучання різних інструментів, голосів, ансамблів, оркестрів, допомагають зрозуміти всю силу і красу музичного мистецтва.

Велике значення має атмосфера, в якій вчитель музики проводить заняття. Вона повинна бути спокійною, невимушеною, творчою. Видатний діяч в області музичної освіти Б. Асаф'єв, стверджував, що саме творчість сприяє більш глибокому засвоєнню музичного матеріалу та розвитку музикальності дітей різного віку, що музична діяльність - це метод та шлях музичної освіти [1, с. 43].

Здійснюючи музично-естетичне виховання і формування музично-естетичної культури учнів, вчителю необхідно постійно мати на

увазі те, що повнота музичного сприйняття, особливо молодших школярів, більшою мірою залежить від їх психологічного стану і загального настрою. Так, наприклад, у стані емоційного підйому і радісного переживання у школярів загострене сприйняття. І, навпаки, малоцікавий і нудний урок викликає пригнічений стан учнів, діти при цьому часто пасивні, їх сприйняття притупляється.

Однією з особливостей роботи з учнями початкових класів на уроках музики є охорона дитячого голосу. Вікове становлення і розвиток дитячого голосу можна умовно поділити на чотири періоди. Перший період – це період становлення та розвитку дитячого голосу від 6-7 до 10-12 років. Другий період можна позначити як передмутаційний період, він охоплює вік дітей від 11-12 до 11-13 років. Третій період (від 11-13 до 14-16 років) - період мутаційний і дуже важливий в плані дбайливого відношення, виховання та охорони дитячого голосу. Нарешті, четвертий - післямутаційний період - починається з 16 років і далі. За ступенем розвитку голосу учнів вчителю необхідно виявляти особливу увагу до кожного періоду, враховувати їх індивідуальні та вікові особливості, продумано відбирати для співу репертуар, використовувати методи, які допомагають охорони дитячого голосу.

Науково обґрунтований процес формування музично-естетичної культури учнів на уроках музики передбачає дотримання вчителем наступних принципів: єдність навчання і виховання; науковість і свідомість у навчанні; зв'язок навчання з життям, доступність і наочність навчання; міцність засвоєних знань, умінь і навичок; індивідуальний підхід і єдність емоційного і свідомого. Останній принцип грає в музичному вихованні особливо важливу роль. Сила впливу музики в її яскравій емоційності. Емоційна чуйність на музику є центром музикальності.

Уроки музики в школі є органічною частиною системи музично-естетичного виховання України. Розвиток і збагачення музично-творчих здібностей, формування навичок сприйняття музики, зацікавлене ставлення учнів до музичного мистецтва у формі класної, позакласної та позашкільної роботи повинні здійснюватися в продуманій і послідовній системі.

Інтерес до музики, захопленість музикою, любов до неї - обов'язкові умови для того, щоб музичне мистецтво широко розкрило і подарувало дітям свою красу, щоб воно виконувало свою виховну і пізнавальну роль, служило формуванню духовної культури підростаючого покоління.

Список використаної літератури

- 1. Асаф'єв Б. В.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асаф'єв. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
- 2. Апраксина О. А.** Методика музыкального воспитания в школе / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983 – 224 с.
- 3. Зимина А. Н.**

Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста: Учеб. для студ. высш. Учеб. заведений / А. Н. Зими́на. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 304 с. **4. Кабале́вский Д. Б.** Воспитание ума и сердца : Кн. для учителя / Д. Б. Кабале́вский. — М. : Просвещение, 1984. — 206 с. **5. Матони́с В.** Музично-естетичне виховання особистості / В. Матони́с. — М., 1987. — 240 с. **6. Печерська Е. П.** Уроки музики в початкових класах : Навч. посібник / Е. П. Печерська. — К. : Либідь, 2001. — 272 с.

Сбітнєва О. Ф. Формування музично-естетичної культури молодших школярів

Стаття присвячена проблемі формування музично – естетичної культури молодших школярів на уроках музики та її вплив на формування дитячої особистості. Автор досить ґрунтовно розглядає педагогічні умови формування естетичної культури школьника, а так само найбільш важливі принципи її формування. Стаття розкриває психологічкє, вікових особливості роботи з молодшими школярами і підкреслює значення музично-естетичної культури вчителя в естетичному вихованні учнів.

Ключові слова: музично – естетична культура, молодші школярі, вчитель музики, урок музики.

Сбитнева Е. Ф. Формирование музыкально-эстетической культуры младших школьников

Статья посвящена проблеме формирования музыкально-эстетической культуры младших школьников на уроках музыки и ее влияние на формирование детской личности. Автор достаточно основательно рассматривает педагогические условия формирования эстетической культуры школьника, а так же наиболее важные принципы ее формирования. Статья раскрывает психологические, возрастные особенности работы с младшими школьниками и подчеркивает значение музыкально-эстетической культуры учителя в эстетическом воспитании учащихся.

Ключевые слова: музыкально-эстетическая культура, младшие школьники, учитель музыки, урок музыки.

Sbitneva E. F. Formation of musical and aesthetic culture of primary school children

The article deals with the formation of musical and aesthetic culture of primary school children in the classroom music and its influence on the child's personality. The author quite thoroughly examines the pedagogical conditions of formation of aesthetic culture shkolnika, as well as the most important principles of its formation. The article reveals the psychological, vozrostnye especially with younger students and emphasizes the importance of Musical-aesthetic culture teacher in Aesthetic education students.

Key words: musical-aesthetic culture, younger students, a teacher of music, a music lesson.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 373.5.036:7.01

А. В. Сергієнко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ СИНТЕЗУ МИСТЕЦТВ

Особистість формується і виявляє себе лише в діяльності. Саме діяльність є умовою, основою і способом розвитку особистості. В діяльності відбувається фізичний розвиток індивіда, формується його психологічна сфера, удосконалюється інтелект, почуття, зміцнюється воля, сила уяви, здібності і риси характеру. Через діяльність людина пізнає характеристики навколишнього світу, здійснює самопізнання. Власне в процесі діяльності зароджується психічне відображення світу у свідомості людини, результати якої, у свою чергу, мають вплив на її творчість. Будь-яка індивідуальність (сильна-слабка, вольова-безвольна, з позитивними рисами характеру чи негативними), завжди відображає у діяльності свій внутрішній світ, потреби та цінності, а також вимоги як свої, так і того оточення, в якому вона перебуває. Сукупність цілеспрямованих, усвідомлених дій, що передбачають позитивний наслідок, задоволення власних і соціальних потреб, інтересів, становлять діяльність [3, с. 198].

Феномен діяльності вивчають багато різних наук: філософія, антропология, соціологія, психологія, естетика, педагогіка тощо. При цьому робиться наголос на тому, що лише в діяльності людина має змогу реалізуватися.

Основні принципи концепції діяльної сутності людини розкриваються в педагогічній теорії В. А. Лайя, який в «Школі дії» вказує, що не знання є метою школи дії, а внутрішня й відповідна до внутрішньої зовнішня творчість, тобто не копія з поданого, зразок для того, що повинно бути створено [6, с. 99]. Цей основний педагогічний «принцип дії», як визначає сам В. А. Лайя, відповідає висловлюванню Д. Дьюї у книзі «Школи майбутнього», відзначається, що «активність - суть життя, отже, навчити рухатися, діяти, означає вчити їх жити - у цьому справжнє призначення школи» [4, с. 68].

У філософсько-естетичному розумінні діяльність вивчалася такими дослідниками: М. О. Булатовим, В. А. Лекторським, Є. С. Маркарянном, Г. С. Межуєвим Є. Г. Юдіним. Вчені, визначаючи

психологію особистості, наголошують, що, сформувавшись під час практичного створення світу, людина не має змоги до реалізації, якщо вона не приступає до конструктивно-утворюючої діяльності. Особа завжди прагне «взяти участь у вічно значущих справах і рухах», продовжити деяку «зачату без і до нас спрямованість буття».

Філософія розподіляє діяльність на матеріально-виробничу й духовно-практичну, на репродуктивну й продуктивну, тобто на відтворюючу і творчу.

Перше припущення стосовно того, що діяльність складається із певних пов'язаних моментів, міститься в ученні Аристотеля про чотири причини - матеріальну, формальну, діючу, цільову [11]. Гегель уявляв діяльність як нерозривне ціле, що включає спонукальний стимул активності (мету), предмет її дії, засіб її реалізації в предметі і результат [1].

Великий інтерес стосовно вивчення системи естетичної діяльності становлять концепції Ю. Б. Борева, С. Х. Раппопорта [3, с. 9]. Ю. Б. Боров розглядає естетичну діяльність як діяльність людини в її загально людській значущості. Універсальною формою естетичної діяльності є творчість за законами краси. Вчений розподіляє людську діяльність на пізнання, оцінку, працю і спілкування. Діяльність розглядається ним у двох планах: як діяльність суб'єкта, спрямовану на себе: а) самопізнання; б) самооцінку; в) самоутворення; г) самоспілкування. Підкреслюється особлива значущість для розуміння мистецтва спрямування людської діяльності «на себе» і „назовні": «мистецтво - це образна модель людської життєдіяльності», вона дублює обидва типи діяльності людини [12]. Філософ вважає базисною основою діяльності мистецтво, бо тут діяльність людини пройнята естетичним змістом, а потім стає художньою діяльністю, для якої характерна творчість за законами краси. Ю. Б. Боров підрозділяє естетичну діяльність на практичну, художньо-практичну, художньо-творчу, художньо-рецептивну (сприйняття творів мистецтва) і рецептивно-естетичну, духовно-культурну (витворення ідеалів особистого смаку, винесення смакових суджень, оцінок). В цілому Ю. Б. Боров представляє діяльність як систему її типологічних утворень.

Розглядаючи зміст художньо-пізнавальної діяльності, ми дотримувалися основних положень концепції М. С. Кагана. Визначаючи основні функції мистецтва (просвітницьку, виховну, комунікативну, гедоністичну), його характерні боки (пізнавальний, оцінюючий, творчо-конструктивний, знаковий), вчений розглядає мистецтво як складну динамічну систему, яка є елементом людської діяльності. На думку М. С. Кагана, людська діяльність складається з п'яти видів діяльності: перетворюючої, пізнавальної, ціннісно - орієнтаційної, комунікативної і художньої. Саме художня діяльність утворюється за допомогою синтезу інших видів діяльності. В результаті виникає своєрідне співвідношення між видами діяльності й структурними елементами мистецтва: перетворюючій діяльності відповідає конструктивний бік мистецтва;

пізнавальний - його пізнавальний бік; ціннісно-орієнтаційній діяльності – оцінюючий; комунікативній діяльності – знаковий бік. Далі М. С. Каган робить висновок, що мистецтво – це «образна модель людської життєдіяльності» [5], яка об'єднує в своїй структурі основні види людської діяльності.

Вчений розглядає відповідність між функціональними структурами мистецтва та людською діяльністю. Мистецтво «відіграє однозначно роль засобу спілкування, способу ціннісної орієнтації, інструмента пізнання й знаряддя практично-духовного перетворення об'єктивного світу [5, с. 278]. Таким чином, можна зазначити ті функції мистецтва (комунікативну, обумовлену комунікативною діяльністю людей, просвітницьку – пізнавальною діяльністю людей, виховну - діяльністю – ціннісно-орієнтаційною), які безпосередньо реалізуються в художньо-пізнавальній діяльності особи.

Розглядаючи основні аспекти художньо-пізнавальної діяльності звернемося до її психологічних механізмів. В психології діяльність розглядається в роботах Б. Г. Ананьєва, П. Я. Гальперіна, О. М. Леонтьєва, В. С. Ротенберга, О. Л. Рубінштейна.

Вчені-психологи стверджують, що лише в діяльності проявляються і формуються усі психічні властивості особи. Розглянемо більш конкретно структуру діяльності, яка містить такі елементи: мотив, мету, дію, результат. Структура діяльності буде аналізуватися в контексті художньо-пізнавальної діяльності, де всі складові діяльності естетизовані. Отже, першим елементом діяльності є мотив. Усі наступні ланки, що складають діяльність, а саме мета, засоби її досягнення визначені мотивом.

Розглядаючи мотиваційну сферу художньо-пізнавальної діяльності, вчені дійшли висновку, що вона буде складатися з низки таких мотивів:

- 1) потреба спілкування з мистецтвом;
- 2) потреба спілкування з людьми через мистецтво;
- 3) потреба в самореалізації.

В основі будь якого виду діяльності лежить мета, яка визначає і методи її досягнення. Визначення цілі характеризує увесь діяльний процес. Щодо художньо-пізнавальної діяльності, то мета її має естетичну направленість і спрямована на адекватне сприйняття творів мистецтва.

Третій структурний елемент діяльності - це дія. Дія являє собою процес, підкорений уявленню про той результат, якого треба досягнути, тобто процес, підпорядкований свідомій меті. Будь-яка людська діяльність не існує інакше, як у формі дії, ланцюга дії.

Діяльність здійснюється певною сукупністю дій, які підпорядковані окремим цілям. Дії самі по собі підпорядковані не самостійному спонуканню, а спонуканню тієї діяльності, до складу якої вони входять. Знання тісно пов'язані з діями, без дії вони безперспективні. Знання дають достовірні відомості про предмет, об'єкт, забезпечують

творчий, свідомий рівень діяльності, успішне її виконання. Без активного пошуку нових знань, без активної діяльності людина ніколи їх не опанує.

Не менш важливими у цьому процесі є навички. Навичка, як компонент діяльності, є психічним новоутворенням, завдяки якому індивід спроможний займатися певним видом діяльності раціонально, творчо, майстерно. Навичка є необхідним компонентом уміння.

Уміння - вироблена на основі і навичок система психічних і практичних дій, які забезпечують успішне виконання певного виду діяльності [3, 199-202]. Уміння - це єдність практичних і розумових дій. У художньо-пізнавальній діяльності дія відбувається завдяки тій системі естетичних знань, навичок та вмінь, якими володіє особа.

Заключний елемент діяльності - результат, тобто «продукт». Стосовно формування художньо-пізнавальної діяльності школярів, діяльність тут буде духовною діяльністю, продукт буде мати ідеальний характер (художній образ, твір мистецтва тощо). У відношенні до художньо-пізнавальної діяльності, яка являє собою діяльність особи, результатом є цілісне судження, яке формується у процесі цього виду діяльності.

В науковій літературі здебільшого розрізняють три основні види діяльності: гра, навчання, праця.

Гра – діяльність, що відбувається в умовних ситуаціях і спрямована на відтворення суспільного досвіду, зафіксованого в продуктах культури.

Учення – діяльність спрямована на освоєння суспільного досвіду. На відміну від гри, мотив якої полягає у ній самій, учення ґрунтується на пізнавальних потребах, а його мотиви тією чи іншою мірою пов'язані з процесом практичного і теоретичного освоєння людством діяльності. Результатом є набуття суб'єктом певних знань, умінь, навичок, звичок. Спеціально організоване учення - це навчання. Навчальна діяльність схожа на працю, бо вимагає напруження, нервових і психічних, а також фізичних сил. Праця - діяльність людини, спрямована на освоєння та перетворення предметів, об'єктів навколишнього світу чи створення нових, для задоволення власних та суспільних потреб. Кожна особистість має можливість у праці виявити свій інтелект, здібності, прагнення, волю, свідомість, почуття, навички та уміння

Поняття «художньо-пізнавальна діяльність» містить два елементи, яке являє собою синтез художньої діяльності і пізнавальної. Поняття «художня діяльність» ототожнюється з поняттям «мистецтво». У результаті художньої діяльності проявляється твір мистецтва. Проте художня діяльність характеризує не лише процес побудови мистецтва, але й процес сприйняття, засвоєння його особою і суспільством .

О. Лосєв тлумачив художнє як «доцільну діяльність, притаманну і творам ремісничим, і творам художнім у власному смислі слова» [7]. Таким чином, можна зробити висновок, що художнє - це якісне поняття, що сприяє вираженню загальному через неповторну форму

індивідуального так само, як і загальні якості людей виражаються через різноманітність індивідуальних доль.

Пізнання (за Крейгом) [8, с. 254] – складний процес, за допомогою якого ми здобуємо знання про світ. Воно включає процеси навчання, сприйняття, пам'яті і розуміння. Термін пізнавальної, або інакше кажучи, когнітивного розвитку відносин до росту й вдосконалення цієї інтелектуальної здібності, здобуття знань.

В українському педагогічному словнику подається таке визначення пізнання - це «процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людей. Пізнання є специфічною, вищою формою відображення. На відміну від нижчих форм відображення воно здатне виходити за межі наявного стану речей, тобто відображати не тільки сучасне, а й майбутнє, не лише дійсне, а й численні можливості - конкретні й абстрактні - для вибору тієї з них, що найбільше відповідає інтересам людини» [2, с. 261].

Формування художньо-пізнавальної діяльності слід розглядати як одну з форм пізнавальної діяльності особи. В пізнавальній діяльності можна простежити деякі загальні гносеологічні закономірності. Так властивості об'єкта завжди відтворюються в пізнавальному образі через діяльність. С. Л. Рубінштейн підкреслював, що під „відображенням ми розуміємо не стільки відображення об'єкта в суб'єкті, за якого образ об'єкта виникає безпосередньо в результаті механічного впливу об'єкта суб'єктом, за якого вплив об'єкта відбувається через об'єкт, опосередковується його діяльністю [10].

Художньо-пізнавальна діяльність старшокласників повинна проявлятися у небайдужому ставленні до естетичних предметів, як наслідок чого і виникає потреба у власній творчій діяльності.

Мистецтво сприяє формуванню багатьох рис творчої людини. Спілкування з різними видами мистецтва, ознайомлення учнів з різноманітними формами художньо-пізнавальної діяльності веде до активізації емоційної та інтелектуальної сфер, творчого підвищення образного та понятійного мислення, розвитку почуттів.

Синтез мистецтв, як система педагогічного впливу, залучає школярів до різних видів художньо-пізнавальної діяльності, формує мотиви діяльності, значно збагачує естетичні почуття, активізує естетичні потреби. Це доводять у своїх працях Б. Асаф'єв, М. Грабар, Р. Глієр, Б. Юсов, Г. Шевченко, Г. Март'янова та ін.

Список використаної літератури

1. Гегель Г. В. Эстетика в 4-х т. / Г. В. Гегель. – М. : Искусство, 1968. - Т.1 - 312 с. **2. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. - К. : Либідь, 1997. – 373 с. **3. Дубравська Д. М.** Основи психології: Навч. посібник / Д. М. Дубравська. – Львів : Світ, 2001. – 280 с. **4. Дьюї Д., Дьюї З.** Школи майбутнього / Д. Дьюї. – Берлін : Госіздат РСФСР, 1992. – 179 с. **5. Каган М.** Роль и взаимодействие

искусств в педагогическом процессе / М. Каган // Музыка в школе. - 1987. - № 4. - С. 28 - 36. **6. Лай В. А.** Школа действия. Реформа школы в соответствии с требованиями природы и культуры / В. А. Лай. - М. : Педагогика, 1989. - 168 с. **7. Лосев А. Ф.** История античной эстетики / А. Ф. Лосев. - М. : Искусство, 1975. - 776 с. **8. Мацумото Л.** Психология и культура. / Л. Мацумото. - Питер, 2003. - 717 с. **9. Раппопорт С. Х.** Художественное представление и художественный образ // Эстетические очерки / С. Х. Раппопорт. - М. - Мысль, 1973. - Вып. 3. - С. 23 - 34. **10. Рубинштейн О.Л.** Принципы и пути развития психологии / О. Л. Рубинштейн. - М. : Наука. - 1959. - 230 с. **11. Ханин Д. М.** Искусство как деятельность в эстетике Аристотеля / Д. М. Ханин. - М. : Наука, 1986. - 173 с. **12. Шевченко Г.П.** Взаємодія мистецтв в естетичному вихованні підлітків / Г. П. Шевченко. - К. : Знання, 1981. - 48 с.

Сергієнко А. В. Теоретичні засади формування художньо-пізнавальної діяльності старшокласників засобами синтезу мистецтв

В статті розглядаються теоретичні засади формування художньо-пізнавальної діяльності засобами синтезу мистецтв, тлумачення діяльності різними видами наук, структура діяльності та мотиви художньо-пізнавальної діяльності.

Ключові слова: діяльність, художня діяльність, мистецтво.

Сергиенко А. В. Теоретические основы формирования художественно-познавательской деятельности старшекласников методами синтеза искусств

В статье рассматриваются теоретические принципы формирования художественно-познавательной деятельности средствами синтеза искусств, толкование деятельности разными видами наук, структура деятельности, а также мотивы художественно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: деятельность, художественная деятельность, искусство.

Sergienko A. V. Theoretical basis for the formation of art-school students poznavatelskoy methods of synthesis of arts

In the article consider some theoretical principles and methods forming artistic activity funds by means synthesis arts, the interpreting activity different kinds of sciences, the structure of activities and motives artistic activity.

Key words: activities, artistic activity, arts.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.147:784

Т. М. Сіренко

ЩОДО ПИТАННЯ ЕМОЦІЙНОГО НАСТРОЮ У ПІДГОТОВЦІ СПІВАКІВ-ПОЧАТКІВЦІВ

Згідно Павловському вченню, в основі психічних явищ лежать фізіологічні закономірності діяльності нервової системи про те, що психічна діяльність – це вища нервова діяльність. Спів – явище, обумовлене всіма сторонами психічного життя людини. Інтерес до співу, бажання, потреба, схильність займатися вокалом зазвичай поєднані зі здібностями до музики, які, в свою чергу, пов'язані з розвитком музичного слуху, ритму, ладового почуття, тобто з розвитком слухових відчуттів. Спів на публіці, як і процес оволодіння вокалом, вимагає вольової напруги, певних рис характеру, без яких у роботі на сцені не обійтись.

Емоції – певний клас психічного стану, який виявляється у формі безпосереднього переживання. Для успіху співочої діяльності студента психологічні якості відіграють вирішальну роль. При хороших музичних здібностях, при волі, цілеспрямованості, «одержимості», студент з посереднім голосом часто досягає більшого успіху, ніж співак з відмінними вокальними даними, але з недоліками в психічному комплексі. В психології розглядають психічні процеси, підрозділяючи їх на емоційну, вольову та пізнавальну сфери.

Музику називають мовою почуттів, або емоцією. Існують певні напрямки розвитку емоційного настрою, такі як:

актуалізація позитивного емоційного стану (радість успіху, передчуття цікавої роботи, відкриття чогось нового);

створення умов для розвитку позитивного емоційного стану (акцентування уваги студента на вокальному процесі навчання, формування у студентів уявлення про емоційний процес, який супроводжує навчальну діяльність, застосування різноманітних емоційно не пов'язаних педагогічних засобів, що забезпечують позитивні емоційні переживання у вокальній діяльності).

Істотно важливою в музиці є довершеність емоційного настрою (гармонійний розвиток різних почуттів та емоцій, формування адекватної вокальної самооцінки, розвиток умінь розуміти емоційні стани і породжені ними наслідки, подолання надмірно емоційної напруги та хвилювання). Гарне виконання приносить співакові задоволення, надає радості. Виконавцю знайоме відчуття напруги, іноді страху перед виступом, почуття задоволення тощо. Адже описати словами почуття не так вже і просто, бо повніше про них говорить мова музики, де кожен звук, пауза, зміна гармонії достатньо передають емоційне переживання.

Якщо між студентом і педагогом у результаті занять виникають негативні емоції, то студент відчуває незручність у співі, бо не розуміє чого саме вимагає педагог, нервує або замикається, а педагог, у свою чергу, засмучується. Тому слід проводити заняття таким чином, щоб у студента завжди виникали позитивні емоції.

Проте надмірне хвилювання, збудження негативно позначається на співочу функцію. Відбуваються певні зміни у протіканні всіх нервових процесів у корі головного мозку, який розгальмовується, а рухи втрачають свою точність, і голос стає неслухняним, як це часто спостерігається на практиці (під час конкурсів, концертів).

Якщо під час репетицій у студента добре відпрацьований вокал, а на сцені він не в змозі подолати хвилювання, то результат може бути не найкращим. Тому завдання педагога – привести його у хороший настрій, підбадьорити й активізувати.

В співочій діяльності кожен співак по-різному переживає своє виконання. Для одних, концерт є активним стимулом для підняття емоційного стану, а для інших, навпаки. Навіть у складних ситуаціях співаки з сильною урівноваженою нервовою системою не відчувають негативних емоцій, тоді як співаки зі слабкою нервовою системою швидко втрачають віру в успіх. Людина в хорошому настрою відчуває бадьорість, прилив енергії, а млявість, занепад енергії веде до невдачі.

Кожна людина повинна бути господарем свого настрою. Адже спрямованість особистості виявляється активністю, емоційністю переживання. Тому голос співака є чудовим інструментом, щоб висловити його характер, морально вольові якості, його світобачення.

Зробимо висновок, що набуття навичок керування емоційним становищем виконавця є складовою частиною професійного навчання співаків-початківців. Запропоновані елементи впливу на емоційний стан виконавця можуть стати підґрунтям подальшого розвитку керованого емоційного ставлення до вокального матеріалу.

Список використаної літератури

- 1. Аспелунд Д. Л.** Развитие певца и его голоса / Д. Л. Аспелунд. – М. : Музгиз, 1952. – 190 с.
- 2. Андреев В.** Педагогика : учебн. курс для творческого саморазвития / В. Андреев. – Казань, 2000. – 170 с.
- 3. Дмитриев Л. И.** Основы вокальной методики / Л. И. Дмитриев. – М. : Музыка, 2007. – 398 с.
- 4. Юссон Р.** Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 254 с.
- 5. Митина Л. М.** Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.

Сіренко Т. М. Щодо питання емоційного настрою у підготовці співаків-початківців

У статті розглядаються процеси формування емоційного настрою у співаків-початківців. Підкреслюється значення діяльності вокаліста-виконавця.

Ключові слова: емоції, настрої, переживання, емоційне піднесення, збудження.

Сиренко Т. Н. К вопросу эмоционального настроения в подготовке начинающих певцов

В статье рассматривается процесс формирования эмоционального настроения у начинающих певцов. Выделяется значение эмоций в деятельности вокалиста-исполнителя.

Ключевые слова: эмоции, настроение, переживание, эмоциональный подъем, возбуждение.

Sirenko T. N. To a question emotional mood in the studding of novice singers

The article deals with the formation of emotional mood for novice singers. The importance of emotions are highlighted in the work of singer-performer.

Key words: emotions, mood, experience, emotional growth, excitement.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.011.3:78 – 051

Л. В. Скріпнікова

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

В сучасних умовах освітня сфера – одна з найважливіших пріоритетів країни, оскільки освітня політика як пріоритетна функція держави спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб та відіграє визначальну роль у модернізаційних і трансформаційних процесах теперішнього світу.

Результативне вирішення завдань підвищення якості підготовки майбутніх учителів музики, якості інфраструктури та навчального середовища поряд з прагненням до гарного керівництва та управління

відіграють важливішу роль в функціонуванні вищого навчального закладу музичного профілю.

Управління якістю підготовки майбутніх учителів музики вимагає забезпечення, поліпшення і підтримку, а також докази і гарантії необхідного рівня якості в усіх сферах діяльності вищого навчального закладу відповідно до вимог, що пред'являються до якості результату підготовки зі сторони держави, суспільства, тих, хто навчається, ринку праці та ін.

Аналіз попередніх досліджень свідчить про те, що питання управління якістю освіти були розглянуті в роботах Н. Селезньової, О. Субетто, В. Панасюк, О. Ігнат'євої, І. Підласого, В. Вікторова та ін., підвищення якості підготовки майбутніх педагогів висвітлені в працях В. Осадчого, Н. Володіної, В. Бобрицької та ін., основні вимоги до професійної підготовки майбутнього учителя музики сформульовані Л. Арчажниковою, Є. Красотіною, О. Ростовським, Г. Падалкою, О. Щолоковою, Ю. Алієвим та ін.

Один із можливих шляхів, що дозволяє вищим навчальним закладам музичного профілю підвищувати якість підготовки майбутніх учителів є постійне удосконалення змісту, форм і методів організації музично-педагогічної освіти. Аналіз літератури дає змогу констатувати, що використання сучасних технологій навчання, нових форм організації навчального процесу студентів-музикантів, нових взаємовідносин між викладачем та студентом, що визначені як педагогічний підхід до управління якістю підготовки майбутніх учителів музики не було предметом спеціального дослідження.

Мета статті – розкрити визначення «управління якістю» в освітній сфері, з'ясувати основні завдання музично-педагогічної освіти, що націлені на поліпшення якості підготовки майбутніх учителів музики.

Якість освіти та управління якістю освіти є визначальними для збереження і розвитку інтелектуального потенціалу України. Тому, перш за все, розглянемо різні інтерпретації поняття «управління якістю» стосовно освітньої діяльності. Так, О. Ігнат'єва під управлінням якістю освіти розуміє «безперервний процес впливу на навчальний процес з метою його структурно-функціональної оптимізації для досягнення мети освіти з максимальною результативністю та ефективністю» [1, с.180]. Сучасні науковці І. Підласий, К. Крутій та ін. визначають, що особливістю управління якістю освіти є освоєння інновацій розвивального характеру, побудова особистісно-орієнтованої системи навчання, використання активних технологій навчання з метою стимулювання особистісного розвитку кожного студента [2, с.3]. В. Вікторов розглядає управління якістю освіти як спрямований процес, що з одного боку має забезпечувати якість внутрішніх параметрів процесу і результату навчання учнів і студентів, задоволення їхніх освітніх потреб і сподівань щодо здобуття належної компетентності і життєво значущих рис особистості, а з іншого – бути спрямованим на поліпшення використання ресурсів у забезпеченні

якості освіти та підвищення ефективності функціонування системи освіти загалом, тобто на її зовнішні параметри як соціальної системи [4]. У вузькому розумінні управління якістю освіти розглядається як управління якістю підготовки фахівців з вищою освітою. Таким чином, управління якістю освіти визначається в забезпеченні, поліпшенні необхідного рівня якості по відношенню до всіх об'єктів та процесів в освіті.

Вирішення завдань управління якістю підготовки майбутніх учителів музики неможливе без опори на особливості музично-педагогічної освіти, яка представляє собою «процес і результат духовно-практичного осягнення перетворюючих і гуманістичних функцій музики, спрямований на розвиток особистості майбутнього учителя в усьому багатстві виявів її ціннісних ставлень до явищ художньо-естетичної культури, до суспільства в цілому» [5, с.83].

Забезпечення сучасної якості підготовки повинно здійснюватися у відповідності з новою освітньою парадигмою (гуманістичною). Як зауважує О. Ростовський, зміна парадигми музично-педагогічної освіти має вплинути і на спрямованість професійної підготовки майбутнього учителя музики, завдяки чому майбутній учитель матиме розвинене художньо-образне бачення світу, досвід емоційно - ціннісного ставлення до творів мистецтва та достатній рівень музично-педагогічної культури, щоб бути здатним на гуманістичних засадах формувати музичну культуру школярів [6, с.20].

Суттєвого значення при удосконаленні якості підготовки майбутніх учителів музики набувають вирішення завдань, пов'язаних з впровадженням нових форм та технологій навчання.

Нааявність індивідуальної форми навчання як базової для спеціальних музичних дисциплін (основний інструмент, диригування, вокал) залишається незмінною і при цьому, як зазначає О. Щолокова, надає змогу розширяти можливості процесу формування професійно-особистісних рис майбутнього учителя музики, а також забезпечує широку перспективу вибору навчальної теоретичної та практичної музичної інформації [7].

Впровадження інформаційних технологій (комп'ютерні технології, Інтернет - середовище) в систему підготовки майбутніх учителів музики орієнтує на перегляд традиційних форм навчання, що надає можливості для збільшення обсягу навчальних завдань творчого, дослідницького характеру та урізноманітнення форм представлення навчально-музичного матеріалу. Так В. Олійник вважає, що комп'ютер як інструмент для роботи з музичними програмами навчального змісту відкриває широкі можливості для використання в навчальному процесі найрізноманітніших програм інструктивно-педагогічного і контролюючого плану, а в сполученні з MIDI-клавіатурою може відігравати роль електронного музичного інструмента [8, с.251].

Отже, комп'ютерні технології допомагають створювати нові форми музично-педагогічної підготовки та надають можливість майбутньому

учителю музики використовувати їх в подальшому як на уроці в школі, так і під час позаурочної діяльності.

Важливим завданням музично-педагогічної освіти в контексті вдосконалення навчального процесу є перехід до кредитно-модульної системи навчання. При цьому, кредитно-модульна система організації навчального процесу це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів).

Нова організація навчального процесу спрямовується на врахування всіх видів робіт та здобутків студента-музиканта під час навчання у вищому навчальному закладі. Важливим аспектом підготовки майбутнього учителя музики є його участь у різноманітних конкурсах, концертах, музичних олімпіадах, наукових конференціях тощо. Урахування усіх досягнень майбутнього учителя музики, а не тільки навчального навантаження стає найважливішим показником його творчої та практичної діяльності.

Змінення традиційного навчального процесу в особистісно орієнтований передбачає, що на зміну «суб'єкт-об'єктивним» відносинам приходять «суб'єкт – суб'єктивні» відносини між викладачем та студентом, в яких домінує взаємовигідний обмін особистісними думками і досвідом. Це зумовлює потребу діалогу, який становиться в контексті гуманістичної освітньої парадигми домінуючою формою навчального спілкування.

В музичній навчальній діяльності діалог є динамічним засобом одержання нової інформації, в процесі якого відбувається мобілізація внутрішніх потенційних творчих можливостей майбутнього учителя (музичні здібності, знання, вміння, навички, творчі якості, художньо-образне мислення тощо), творчий пошук інтерпретації музичних творів, опанування музичними доробками вокальної, хорової, інструментальної спадщини. Діалог сприяє вирішенню важливого завдання – підводить майбутнього музиканта-педагога до розуміння того, що будь-яке судження про ті чи інші життєві та професійні явища, проблеми – це результат зусиль його особистості, його душі, активного проникнення в сутність цих явищ. Саме в ситуації діалогу музикант як носій Істини, Добра, Краси забезпечує гармонійне поєднання загальної і професійної підготовки музиканта-педагога [9, с. 106].

Таким чином, педагогічний підхід в управлінні якістю підготовки майбутніх учителів музики – це діяльність, яка передбачає забезпечення умов для підвищення рівня професійного становлення й особистісного зростання майбутнього учителя музики, що пов'язана зі змістом, формами і технологіями підготовки фахівця.

Подальшого наукового дослідження потребує розробка системи управління якістю підготовки майбутніх учителів музики на основі міжнародного стандарту ISO 9000, заслуговують на вивчення основні принципи якості, покладені в основу вищеназваного стандарту.

Список використаної літератури

- 1. Игнатъева Е. Ю.** Менеджмент знаний в управленнии качеством образовательного процесса в высшей школе: монография / Е. Ю. Игнатъева : НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2008. – 280 с.
- 2. Подласый И. П.** Педагогика. Новый курс : Ученик для студ. пед. вузов : В 2 кн. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с. – 474 с.
- 3. Крутий К. Л.** Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі : Монографія. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2006. – 172 с.
- 4. Вікторов В. Г.** Проблеми управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_52/Viktorov.htm
- 5. Ростовський О. Я.** Проблеми і перспективи музично-педагогічної освіти в Україні / О. Я. Ростовський // Педагогічні науки. Учитель музики – хормейстер в школі : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. – С. 83-89.
- 6. Ростовський О. Я.** Теоретичні основи методики викладання музичної педагогіки майбутнім учителям музики / О. Я. Ростовський // Наукові записки. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. – № 3 : Психолого-педагогічні науки. – С. 18-21
- 7. Щолокова О. П.** Якість мистецько-педагогічної освіти як наукова проблема [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2011_1/Schol/pdf
- 8. Олійник В. Ф.** Сучасні комп'ютерні технології та музичні програми навчального змісту / В. Ф. Олійник // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Вип. 1. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2009. – С. 250-254
- 9. Олексюк О. М.** Діалог у музично-педагогічній аксіосфері / О. М. Олексюк // Сучасна мистецька освіта: реалії та перспективи : [зб. наук. праць]. – Київ-Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – С. 101 – 108.

Скріпнікова Л. В. Педагогічний підхід до управління якістю підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах

У статті розкрито поняття «управління якістю» в освітній сфері, представлено основні завдання музично-педагогічної освіти, спрямовані на удосконалення навчального процесу студентів-музикантів, що визначені як педагогічний підхід до управління якістю підготовки майбутніх учителів музики. Автор виявляє значення нових технологій в системі сучасної освіти, підкреслює важливість переходу на кредитно-модульну систему навчання та особистісно орієнтованого навчання.

Ключові слова: управління якістю, музично-педагогічна освіта, педагогічний підхід, учитель музики.

Скрипникова Л. В. Педагогический подход к управлению качеством подготовки будущих учителей музыки в высших учебных заведениях

В статье раскрыто понятие «управление качеством» в образовательной деятельности, представлены основные задачи музыкально-педагогического образования, нацеленные на усовершенствование учебного процесса студентов-музыкантов, которые определены как педагогический подход к управлению качеством образования будущих учителей музыки. Автор выявляет значение новых технологий в системе современного образования, подчеркивает важность перехода на кредитно-модульную систему обучения и личностно ориентированного обучения.

Ключевые слова: управление качеством, музыкально-педагогическое образование, педагогический подход, учитель музыки.

Skripnikova L. V. Pedagogical approach to education quality management of future teachers of music in higher educational establishments.

In the article a concept «quality management» is exposed in educational activity, the basic tasks of musical pedagogical education, aimed at the improvement of educational process of students-musicians which are certain as a pedagogical approach to a quality of education of future music masters management, are presented. The author reveals the importance of new technologies in modern education, stresses the importance of the shift in the credit-modular system of learning and learner centered education.

Key words: quality management, musical pedagogical education, pedagogical approach, teacher of music.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2012 р.
Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК:378.016:784

О. Є. Старовойтова

**УМОВИ, НЕОБХІДНІ ДЛЯ ТВОРЧОЇ РОБОТИ
ЗІ СТУДЕНТАМИ-ВОКАЛІСТАМИ
З ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ГОЛОСУ**

Радикальні перетворення в Україні, докорінні реформи в галузі освіти, практика життя, диктують нові вимоги до системи знань з професійної підготовки кваліфікованих кадрів. У зв'язку з цим подальшого розвитку потребує становлення процесу підготовки спеціалістів-вокалістів, які досконало володіють своєю професією та

мають високий рівень загальної й професійної культури. Сучасність висуває до співаків підвищені вимоги щодо обізнаності у вокальній професії.

Для студентів-першокурсників знання умов, яких необхідно дотримуватися під час роботи з професійної постановки голосу, вкрай необхідні. Вони тільки починають свій дуже нелегкий шлях до професійного співу, тому повинні одержати знання, які допоможуть їм в їх творчому становленні, що веде до досконалості та вокальної майстерності.

Проблемам гігієни та охорони голосу присвячені роботи таких відомих дослідників як А. Г. Менабені, В. С. Кантаровіч, А. М. Єгорова, В. П. Морозова, С. П. Юдіна та інших. У їхніх роботах досить широко і детально розглянуті та доступно викладені відомості про анатомію, механізм голосоутворення та гігієни голосу. Однак, професійне благополуччя голосу залежить не тільки від гарного стану органів голосового апарату, але й від так званої культури професійного використання голосового апарату, яка включає в себе контроль за станом серцево-судинної, нервової, м'язової, дихальної систем, органів черевної порожнини, гарного слуху і зору, добре розвиненої пам'яті, розвитку необхідних вольових якостей характеру студента, вдумливого і усвідомленого ставлення до занять.

Відсутність професійної культури, що включає елементарні знання про гігієну голосу, а так само способів, що допомагають впоратися з професійними труднощами, стало основоположним у визначенні мети нашої статті - дати студентам вокальних спеціалізацій елементарні та доступні відомості про необхідні умови і вимоги до життя і професійної поведінки людини, що займається вокалом.

Студенту-вокалісту необхідно знати і дотримуватися не тільки певних гігієнічних правил у процесі розвитку свого голосу, а й неухильно дотримуватися, необхідних вимог для творчої роботи з професійного становлення голосу.

У своїй роботі, ми виділимо і розглянемо основні умови, що допомагають вокалістові впоратися з професійними труднощами, які заважають будь-якій професійно-творчій діяльності.

Самою основною і найбільш важливою, на наш погляд, умовою, що допомагає починаючому вокалісту, є психологічний мікроклімат під час заняття, який виникає між студентом і викладачем. Дуже важливо, щоб на заняттях між ними встановилась спокійна атмосфера доброзичливості. Людина, що навчається, повинна повністю довіряти своєму наставнику, відчувати себе в класі комфортно, не боятися робити помилки. У спілкуванні необхідна довіра. Не повинно бути ніяких насильницьких штучних прийомів у навчанні та роботі. На заняттях у класі вокалу необхідний індивідуальний підхід до студента з урахуванням особистості, а так само його фізіологічних особливостей. Абсолютно не припустима агресія і ворожість, щоб

виключити нервово-психічні травми і зриви. Не випадково при нервових розладах першою страждає голосова функція.

Такт і культура в спілкуванні - головна умова здоров'я і професійного становлення вокаліста.

Наступною неодмінною умовою необхідно назвати обізнаність педагогів в галузі фізіології і гігієни. Необхідно, щоб люди, які викладають вокал, знали властивості будь-якого голосу, його фізіологічні можливості і дотримувалися правил гігієни та охорони голосу. Вокалісту необхідно знати, що шкідливо не тільки співати у хворому стані, але навіть бути присутнім на заняттях інших студентів; треба уникати перевтоми голосу; неможна допускати безконтрольний, багаторазовий спів важких творів та високих нот; неможна форсувати звук; фізичні і моральні перенапруги повинні бути виключені взагалі; при будь-якій вокальній роботі необхідне розспівування; неймовірно шкідлива, для початківця вокаліста, робота в хорі, поки немає правильно сформованих вокальних навичок.

Дуже важливо навчити студентів прислухатися до свого організму, дізнатися про його можливості, відрізнити неполадки в голосовому апараті внаслідок застуди, а так само від неправильного голосоутворення. Це і прискорить навчання, та збереже від зриву.

Говорячи про спів у хворому стані та присутності в цей момент на заняттях в інших, необхідно відзначити, що це шкодить голосу вокаліста однаково. Дані досліджень хронаксії, проведених при активному і уявному співі, виявилися абсолютно ідентичними. Це підтверджує той факт, що в робочому стані голосовий апарат знаходиться навіть в той момент, коли вокаліст тільки подумки проспівує вокальну партію.

Перевтома голосу може виникати не тільки внаслідок разового перенапруження від тривалого співу без перерви, постійних фізичних навантажень, недосипання, частих стресів тощо. Воно може накопичуватися і нашаровуватися до зриву.

При надмірному навантаженні слабкішають гортанні м'язи, голос не піддається контролю, втрачає польотність, стає важким. Щоб уникнути ускладнень в цей момент, голосовому апарату необхідний відпочинок - це найкращі ліки від голосової перевтоми. На заняттях у класі вокалу слід уникати тривалого співу без перерви (не більше 45-60 хв. для професіоналів).

До надмірних голосових навантажень відноситься і спів форсованим звуком. У даному випадку необхідно порадити молодим виконавцям, що захоплюються невинувато гучним співом, прислухатися до слів видатного французького співака і педагога Франсуа Дельсарта, який не втомлювався повторювати своїм вихованцям, що завжди вистачить голосу у того, кого слухають. Зовсім не припустимий безконтрольний, багаторазовий спів важких творів і високих нот, бо це не приносить користі, а тільки стомлює голос. Відомий педагог і лікар-гігієніст О. М. Єгоров у своїх працях зазначає, що спів у невластивій

голосу теситурі негативно відбивається на правильній роботі голосоутворювальних систем організму, прищеплюючи шкідливі і непотрібні рефлекси, гальмуючи ті, яким учить педагог. Щоб уникнути цього, необхідно уважно і ретельно підходити до питання підбору виконавського репертуару, не допускати спів у незручній теситурі.

Звичайно ж, будь-яка вокальна робота повинна починатися з розспівування - своєрідної розминки для голосу. Всі вокалісти розуміють, що розспівування не тільки розігріває м'язову систему голосового апарату, але є і психологічним налаштуванням всього організму. Розспівування збирає творчу увагу; закріплює умовні рефлекси, що виробляються на заняттях; координує роботу м'язів голосового апарату, налагоджуючи складний процес голосоутворення; будить емоційну сферу і творчу фантазію. А оволодіння цими складними процесами допоможе вокалісту впоратися з багатьма психологічними труднощами у професійній діяльності. Необхідно зазначити, що для співака, який професійно навчається сольному співу, надзвичайно шкідливий спів у хорі, поки у нього не вироблені правильні вокальні навички. Так як при роботі в хорі відсутній контроль звучання власного голосу, і вимоги до учасників хору в тембровому вирівнюванні звучання суперечать вимогам до соліста-вокаліста - демонстрації під час співу свого тембрально забарвленого звуку.

Безсумнівно, необхідно відзначити режим занять в навчальних закладах як одну з найважливіших умов, необхідних для успішної вокальної роботи. Він повинен регулювати фізичне і психічне навантаження студентів, враховуючи обсяг голосового навантаження, зменшувати навантаження студентів у ті дні, коли проходять концерти, заліки, іспити тощо.

Системність у заняттях і репетиціях - дуже важливий момент, від якого залежить вироблення навичок і умінь студента. Завдяки системі та тренінгу в студента-вокаліста виробляється фізична витривалість, зростає професійна досконалість. Необхідно завжди пам'ятати, що кожен день в системі занять - це поступове накопичення знань, закріплення умінь і навичок, які складуть міцний фундамент вашого наступного творчого життя. Професійна впевненість в собі і в своїх силах виникне тільки в результаті гарної професійної підготовки, грамотного ставлення до творчих процесів, в тому числі голосоутворення і вироблення технічної досконалості. Протягом всього навчання, дуже важливою є наступна умова формування необхідних якостей характеру. Цілеспрямованість, воля, самодисципліна, психічна стабільність, увага, впевненість у своїх силах, сміливість, витримка - ось ті якості, які повинен виховати в собі кожен вокаліст.

Ще одна важлива вимога - постійна підтримка голосового апарату в робочій формі. Треба завжди пам'ятати, що навіть найдосвідченіші співаки періодично відновлюють, контролюють свої умовні рефлекси, співочі навички, на яких ґрунтується

голосоутворення. Сам виконавець зникає до звучання свого голосу і непомічає недоробок і втрат. В цьому випадку необхідна людина, яка б здійснила належний контроль, консультацію. Зазвичай такі консультації проходять у педагога, з яким вокаліст займався раніше. Це забезпечує швидке відновлення співочих навичок. Шукати весь час нових педагогів безглуздо. Міняти педагога допустимо тільки на початку навчання, поки ви шукаєте свій шлях і вокальні відчуття. Надалі, цього робити не варто, навіть, якщо у цих педагогів хороші школи, але вимоги, методи, термінологія завжди відрізняються, а це може породити у вас в голові хаос і розгубленість.

Безумовно, не можна не згадати таку умову як вміння організувати свої сили і час на день концертного виступу вокаліста. Всім відомо, що на публічні виступи вокалісту необхідна більша витрата фізичних і моральних сил, ніж в повсякденні. Кожен студент повинен знати можливості свого організму і вміло організувати режим дня, в який відбудеться виступ. Це має бути здійснено для того, щоб зберегти свої сили для творчості. Необхідно добре відпочити перед концертом, уникати важкої фізичної роботи. Категорично забороняється вживання будь-яких тонізуючих і заспокійливих лікарських засобів.

Таким чином, професійна впевненість у собі й у своїх силах може виникнути тільки в результаті вдалої підготовки, чіткого, грамотного уявлення щодо знань і умінь в галузі вокальної техніки, а також про фізіологічні процеси, що відбуваються в організмі людини під час співу та знання, що стосуються охорони голосу. Професійна майстерність приходить в результаті тривалої і копіткої роботи, а для цього необхідно набратися терпіння. Становлення голосу пройде набагато успішніше в тому випадку, якщо неухильно виконувати всі зазначені нами умови.

Список використаної літератури

1. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению /А.Г.Менабени. –М.: Просвещение, 1987. – 94 с. **2. Панофка Г.** Искусство пения: Теория и практика для всех голосов / Г. Панофка. – Соч. 81 /Пер с ит. Р.Н.Арской. Под общ. ред. Е.Н.Артемьевой. – М. : Музыка, 1968. – 214 с. **3. Юссон Р.** Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. Пер с фр. / Р. Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 262 с. **4. Морозов В. П.** Об экспериментально-теоретических исследованиях голоса певца и их значении для вокальной педагогики // Вопросы вокальной педагогики. – Вып.6 / общ. ред. Дмитриева Л. Б. – М. : Музыка, 1982. – С. 141 – 180.

Старовойтова О. Є. Умови, необхідні для творчої роботи зі студентами-вокалістами з професійного становлення голосу

Стаття присвячена розгляду умов та вимог, необхідних студентам вокальних спеціалізацій для творчої роботи з професійної постановки

голосу. Автор вказує на те, що професійна впевненість у собі й у своїх силах може виникнути тільки в результаті вдалої підготовки, чітких знань і умінь в галузі вокальної техніки, уявлень про фізіологічні процеси, що відбуваються в організмі людини під час співу, а також знань, що стосуються охорони голосу.

Ключові слова: психологічний клімат, голосовий апарат, професійне становлення голосу, режим занять, фізіологія.

Старовойтова Е. Е. Необходимые условия для творческой работы студентами-вокалистами по профессиональной постановке голоса

Статья посвящена рассмотрению условий и требований, необходимых студентам вокальных специализаций для творческой работы по профессиональной постановке голоса. Автор указывает на то, что профессиональная уверенность в себе и своих силах у студентов возникает только в результате удачной подготовки, четких знаний и умений в области вокальной техники, точных представлений о физиологических процессах, происходящих в организме человека во время пения, а также знаний, касающихся охраны голоса.

Ключевые слова: психологический климат, голосовой апарат, профессиональное становление голоса, режим занятий.

Starovoytova E. E. The necessary conditions for creative rabotyso students for professional singers, voice production

The article consider of conditions and demands, which necessity the students of vocal specialty's for creative work on the professional voice training. The author is showing on that a professional self-confidence and forces for students appears only as a result of successful preparation, clear knowledges and abilities in area of vocal technique, exact presentations about physiological processes, which take place in the man organism during singing, and also knowledges, which belong to the guard of voice.

Key worlds: psychological climate, voice apparatus, the professional voice training, regime of lessons.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 37.016:78(430)

Сташевська І. О.

ТРАДИЦІЇ Й ІНОВАЦІЇ В СИСТЕМІ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ФРН

Суттєве значення для культурного відродження українського суспільства має вдосконалення системи естетичного виховання. Важливою складовою цієї системи є музичне виховання дітей дошкільного віку як засіб духовного розвитку підростаючого покоління. Дискусія у вітчизняній науковій літературі торкається суспільних, освітніх, історичних, культурно-політичних, діагностичних, психолого-педагогічних й ін. аспектів цієї проблеми.

Покращення ефективності функціонування системи музичного виховання в Україні неможливе без орієнтування на світовий досвід у цій галузі. Серед небагатьох наукових праць, які аналізують процеси музичного виховання дітей у зарубіжних країнах слід виділити праці Л. Баренбойма, А. Вільчовської, О. Гуревич, Г. Ніколаї, І. Сташевської. Найменш вивченою й досі залишається проблема музичного виховання дітей дошкільного віку в різних країнах світу. У зв'язку з цим метою цієї публікації є розкриття особливостей організації процесу музичного виховання дошкільників у німецьких музичних школах, а також визначення на основі здійсненого аналізу можливих шляхів удосконалення цієї галузі в Україні.

Поряд із дошкільними виховними закладами музичні школи є основними інституціями в Німеччині, що забезпечують практичну реалізацію концепції раннього музичного виховання дітей дошкільного віку. Різноманітні курси раннього музичного виховання організовано як окремо в музичних школах та дитячих садках, так і на базі кооперації цих навчальних закладів та спрямовано на загальний і музичний розвиток дітей засобами різноманітних видів музичної діяльності в ігровій формі.

Визнання перших років життя людини як найважливіших для її подальшого загального, зокрема музичного розвитку та у зв'язку з цим необхідності створення умов для активного музикування дитини в родині спільно з батьками практично з часу її народження є ключовою ідеєю моделі „Музичний садок” [1], запровадженої в практику німецьких музичних шкіл та дитячих садків за двома програмами: „Музичний садок для немовлят” (для дітей до 18 місяців) та „Музичний садок – спільне музикування” (першу фазу занять розраховано на дітей 1, 5 – 3 років, а другу – на дітей 3 – 4 років).

Звичайно, немовлята ще не в змозі брати активну участь у музикуванні, але важливим, за словами авторки музично-педагогічної концепції „Музичний садок” Лорни Гейге, є той факт, що батьки після

занять „приносять музику додому”: вони вчаться співати малюкам, грати їм на елементарних музичних інструментах, танцювати разом із дітьми тощо, адже діти вже в перші місяці після народження можуть сприймати, хоча й недиференційовано, музичну мову: ритм, звуковисотність, фразування, емоції й почуття батьків у момент співу чи танцю [2, с. 8]. Таким чином, батьки, разом зі своїми дітьми, постають центральними суб'єктами в процесі проведення музичних занять.

Кожне заняття з немовлятами триває 30 хвилин. В основу уроку покладено різноманітні види музичної активності батьків. На початковому етапі основним засобом музичного розвитку дитини є слухання інструментальної музики й співу, музично-ритмічний рух.

Тривалість занять з дітьми 1, 5 – 3 років збільшується до 45 хвилин. Зміст уроку складається з різноманітних ігор з елементами співу, музично-ритмічного руху, слухання народної та класичної музики, акустичних експериментів із шумовими феноменами й голосом, ігор-імітацій, співу елементарних дитячих пісень, легких танців, спостереження дітей за грою дорослих на музичних інструментах, їхніх власних елементарних спроб ознайомлення з орф-інструментами (барабанчиками, бубонцями, металофонами й ін.), рольових ігор, гімнастичних вправ для розвитку дрібної й великої моторики, реакції й координації руху малят, пальцевих музичних ігор тощо. Основними засобами музичного виховання дітей на цьому етапі стають спостереження й наслідування.

На завершальній фазі музичного виховання на основі концепції „Музичний садок”, яку проводять з дітьми 3 – 4 років, урок триває приблизно 45 – 60 хвилин. Основні змістовні складові уроків з попередньої фази занять залишаються, але їх ускладнюють і доповнюють елементами мовної декламації, музичного театру, інструментальної, вокальної й танцювальної імпровізації, сольмізації, малювання й ін. Урізноманітнюють і засоби музичного навчання: поряд із застосуванням наочно-ілюстративного методу, що переважав на більш ранніх стадіях, активніше використовують словесний і проблемно-пошуковий методи. Зростає роль самостійної діяльності й міркування дітей.

Таким чином, у процесі активного спільного музикування дітей разом із батьками розвивають емоційну сферу, музичні здібності, моторні й мовні функції дитини, соціальні компетенції, створюють базу для збереження контакту й позитивної атмосфери в сім'ї.

Музичне виховання дітей 4-6 років у німецьких музичних школах здійснюється переважно на курсах „Раннє музичне виховання”. Відповідно до навчального плану цього курсу, найважливішими принципами дошкільного музичного виховання є пізнання через активну дію та єдність емоційного, інтелектуального й фізичного аспектів у вихованні дитини засобами музики. Мета музичного виховання дітей дошкільного віку визначається як пробудження й розвиток їхніх музичних здібностей, сприяння загальному гармонійному розвитку й

підготовка до подальшого інструментального чи вокального навчання. У зв'язку з цим найважливішими завданнями навчально-виховного процесу визначаються розвиток здібностей самовираження, музично-слухового сприйняття, емоційної, інтелектуальної й фізичної сфер дитини, а також формування загальної готовності до навчання й навичок соціального спілкування [3].

Особлива увага звертається на те, що „загальнопедагогічні й спеціальні музичні цілі можуть бути реалізовані тільки через взаємодію різних форм дошкільного музичного виховання: співу й мови, гри на інструменті, ритміки, слухання музики, одержання елементарної інформації з теорії та історії музики” й ін. [3, с. 1]. Важливо, що педагогам надається свобода у виборі шляхів досягнення цілей музичного виховання, наприклад, у використанні традиційних методів викладання чи експериментальних.

Необхідним навчальним забезпеченням курсу є: навчально-методична література; дві навчальних дошки – з нотною системою та без; фортепіано; звуковідтворюючі технічні засоби; комплект орф-інструментів; приналежності для малювання; гімнастичні предмети для музично-ритмічного виховання; оркестрові інструменти для демонстрації їхніх можливостей та акустичних експериментів; набір різноманітних предметів для експериментів зі звуком, що можуть бути виготовлені з дерева, паперу, пластику, металу: ємності різної величини, а також матеріали для їхнього наповнення (галька, гудзики, цвяхи, горіхи та ін.), пляшки й склянки різного обсягу для наповнення їх рідиною [4, с. 209 – 211].

Досягнення цілей музичного виховання дошкільників реалізується в сучасній Німеччині за допомогою різноманітних видів музичної діяльності: слухання музики і звуків навколишнього світу, акустичних експериментів, співу, гри на саморобних, орф-, класичних, електронних, старовинних музичних інструментах, ритміки, елементарної імпровізації та композиції, музичного театру, освоєння елементарної музичної грамоти, графічної нотації, музикування в ансамблях тощо.

Німецькі педагоги постійно розвивають контакти з батьками за допомогою „батьківських зошитів”, відкритих уроків, співбесід і т. ін. Бажаним вважається повторювання дітьми змісту занять та виконання домашніх завдань разом із батьками (спів, гра на інструменті, твір та слухання музики, малювання, фіксування нот тощо) [3, с. 2].

Особливий інтерес становить досвід організації в німецьких музичних школах підготовчої фази музично-інструментальної підготовки дітей дошкільного й молодшого шкільного віку як перехідного етапу від початкової музичної освіти на курсах „Раннє музичне виховання” до спеціального навчання гри на інструменті. Однією з інноваційних моделей з цього напрямку є „Інструментальна карусель”, ініціатором

упровадження якої до структури музичних шкіл наприкінці минулого століття став німецький педагог-музикант Міхаель Даймлінг [5].

Основна ідея концепції „Інструментальна карусель” полягає у визнанні вирішальної ролі разом з обдарованістю дитини правильного вибору музичного інструмента для досягнення музично-виконавського успіху, а також необхідності надання учням можливості відкрити для себе виразні особливості різноманітних музичних інструментів, навчання на яких пропонують у музичній школі [5].

Цю ідею в німецьких музичних школах реалізують таким чином: група дітей (не більше чотирьох осіб) по черзі відвідує різні інструментальні класи в різних педагогів. Фаза знайомства з елементарними основами гри на кожному з інструментів триває три – шість тижнів залежно від інструмента та індивідуальних особливостей розвитку дітей. Увесь цикл триває півроку або цілий навчальний рік залежно від структури музичної школи та віку учнів. Черговість зміни інструментів здійснюють не за власним вибором учнів чи їхніх батьків, а встановлюють за розпорядженням керівництва школи. Кожній дитині надають інструмент для занять у класі, який дозволяють брати додому для виконання домашніх завдань [6, с. 18].

Структура уроку складається з невеликих тематичних блоків, що містять різноманітні змістовні компоненти навчання: знайомство з історією виникнення, особливостями конструкції інструментів, експериментальне освоєння їхніх звукових характеристик та прийомів звукодобування; знайомство з елементарною музичною грамотою; музикування за графічною нотацією; мовну декламацію; музичну імітацію звуків навколишнього світу; елементарну інструментальну, вокальну й танцювальну імпровізацію звукових історій; ансамблеве музикування; диригування; символічне зображення параметрів звуків та прийомів інструментального виконавства у формі руху, графічного знака, конкретного чи абстрактного малюнка; асоціативні ігри із звуком та кольором; гімнастичні вправи для розвитку музично-сенсорних здібностей, свободи, координації й пластики рухів, дрібної й великої моторики, диференційованого м'язового почуття тощо. У зв'язку із специфікою віку дітей усі елементи уроку обов'язково проходять в ігровій формі [6, с. 20 – 21].

Проведення занять в груповій формі із стабільним складом групи дозволяє згладити не завжди приємні для початківців зміни педагогів та відповідно й навчальних приміщень. Крім того, групова форма роботи на підготовчому етапі музично-інструментального навчання створює фундамент для подальшої участі дітей у різноманітних музичних колективах школи: хорах, ансамблях, оркестрах тощо [6, с. 19, 21].

Безпосереднє залучення батьків у навчальний процес є важливою особливістю „Інструментальної каруселі”: вони мають можливість освоювати елементарні навички гри на інструментах разом із дітьми, що підвищує інтенсивність музичного переживання, мотивацію

дітей до навчання та сприяє налагодженню контакту й позитивного мікроклімату в сім'ї. Після закінчення курсу діти разом з батьками вирішують, який з інструментів обрати.

Усі педагоги, які беруть участь у проекті «Інструментальна карусель», зобов'язані на основі спостережень та оцінки індивідуальних психофізіологічних особливостей розвитку своїх вихованців консультувати їхніх батьків з приводу можливостей подальшого музично-інструментального навчання. Основними критеріями оцінки схильностей дитини до навчання на якому-небудь інструменті є розвинуті моторика, координація, реакція, музичні й творчі здібності, мотивація в спілкуванні з музикою, сила волі, комунікативні навички, психологічні й фізіологічні переваги дитини щодо кожного з інструментів тощо [6, с. 18 – 19].

Вивчення німецького практичного досвіду в галузі музичного виховання дітей дошкільного віку дало нам змогу виявити в розмаїтті наявних форм та методів музичної соціалізації дитини, разом із знайомими, також нетрадиційні для вітчизняної музичної педагогіки види музично-виховної роботи з дошкільниками, а також з'ясувати їх значення в музичному та загальному розвитку дитини:

- метод акустичних експериментів з різними матеріалами, слухання, аналіз та імітація голосом чи на інструменті звуків навколишнього світу, що активно сприяють розвитку музичного сприйняття та здібностей диференціації музичних параметрів і різних якостей звуку, а також накопиченню уявлень про різноманітні засоби звукової виразності, необхідні для подальшої музичної діяльності;

- гра на створених власноруч елементарних музичних інструментах, що є важливою підготовкою до подальшого навчання гри на традиційному музичному інструменті через формування первинних психомоторних уявлень про властивості звука та їх залежність від способу звукоутворення;

- гра на електронних клавішних інструментах, переваги використання яких саме в музичному навчанні дошкільників зумовлені наочністю та легкістю їх освоєння, можливістю елементарного аранжування власних творів чи улюблених мелодій, концентрацією на розвитку музичного слуху;

- метод графічної нотації, який дозволяє поступово підготувати дитину до освоєння традиційної нотної грамоти, полегшує освоєння різноманітних засобів музичної виразності, дозволяє з раннього віку ввести дитину у світ сучасної музики, створює умови для занять імпровізацією вже в дошкільному віці;

- широке використання елементів поліестетичного виховання засобами інтеграції різних видів мистецтв у процесі музичної діяльності дитини, що відповідає важливій особливості дитини дошкільного віку – цілісному сприйняттю навколишнього світу;

– комбінування групової та індивідуальної форм навчання гри на музичному інструменті, що найбільше підходить для музичних занять з дітьми дошкільного віку, дозволяє знайти придатну ігрову та комунікативну мотивації для зацікавленості дітей у роботі та запобігає тим самим появі мотиваційної кризи в учнів на складному початковому етапі освоєння виконавських навичок, створює умови для формування здатності адекватно оцінювати власні дії та якість виконання, сприяє формуванню комунікативних навичок та полегшує соціальну адаптацію дитини, розвиває здібності реакції та концентрації, надає можливість для обміну почуттями; уявленнями, переживаннями дітей, що активізує асоціативне мислення й фантазію.

Аналіз особливостей музичного виховання дітей дошкільного віку в німецьких музичних школах дозволив визначити прогностичні можливості удосконалення цієї галузі в Україні. Доцільним, на наш погляд, є введення в структуру музичних шкіл спеціальних курсів для дітей молодшого дошкільного віку спільно з їх батьками; впровадження таких нетрадиційних форм і методів як „Інструментальна карусель”, комбінування групової та індивідуальної форм навчання дошкільників гри на класичному музичному інструменті, слухання звуків навколишнього світу, метод акустичних експериментів, гра на саморобних музичних інструментах, графічна нотація й ін.; інтенсифікація взаємодії різних видів мистецтв у музично-виховній практиці.

Перспективу подальшої роботи ми бачимо у вивченні питань підготовки педагогічних кадрів в галузі дошкільного музичного виховання, музично-педагогічної терапії дітей з розумовими й фізичними відхиленнями у ФРН, а також в експериментальній апробації прогресивних німецьких музично-педагогічних технологій у вітчизняній практиці дошкільної музичної педагогіки.

Список використаної літератури

1. Heyge L. Musikgarten für Babys / L. Heyge, E. Müller. – Mainz : Schott, 2003. – 40 s. **2. Heyge L.** Lebendiges Musizieren ist die Welt des Kindes / L. Heyge // Klein & groß. – 2004. – № 12. – S. 7 – 9. **3. Lehrplan.** Musikalische Früherziehung / [Hrsg. von VdM]. – Kassel : Gustav Bosse Verlag, 1994. – 24 s. **4. Musikalische Grundausbildung in der Musikschule.** Lehrerhandbuch / [Hrsg. von L. Auerbach, H. Könecke, W. Stumme]. – Т. 1. – Mainz : Schott, 1978. – 240 s. **5. Deimling M.** Wie finde ich das Instrument, das zu mir paßt? / M. Deimling // Neue Musikzeitung. – № 5. – 1999. – S. 19 – 20. **6. Böttger M.** Instrumentenkarussell. – Keine Qual der Wahl / M. Böttger, J. Wetzel // Üben & Musizieren. – 2000. – № 6. – S. 17 – 24.

Сташевська І. О. Традиції й інновації в системі музичного виховання дошкільників у ФРН

У статті розглянуто особливості організації процесу музичного виховання дошкільників у німецьких музичних школах. Висвітлено ключові ідеї й особливості практичної реалізації інноваційних моделей початкової музичної освіти „Музичний садок” та „Інструментальна карусель”. Виявлено нетрадиційні форми й методи музично-виховної роботи з дошкільниками. На основі здійсненого аналізу визначено прогностичні можливості удосконалення системи музичного виховання дітей дошкільного віку в Україні.

Ключові слова: музичне виховання дошкільників, музичні школи, ФРН, інноваційні форми й методи, музично-інструментальна підготовка.

Сташевская И. О. Традиции и инновации в системе музыкального воспитания дошкольников в ФРГ

В статье рассмотрены особенности организации процесса музыкального воспитания дошкольников в немецких музыкальных школах. Освещены ключевые идеи и особенности практической реализации инновационных моделей начального музыкального образования „Музыкальный сад” и „Инструментальная карусель”. Вывявлены нетрадиционные формы и методы музыкально-воспитательной работы с дошкольниками. На основе осуществленного анализа определены прогностические возможности усовершенствования системы музыкального воспитания детей дошкольного возраста в Украине.

Ключевые слова: музыкальное воспитание дошкольников, музыкальные школы, ФРГ, инновационные формы и методы, музыкально-инструментальная подготовка.

Stashevska I.O. Of Tradition and innovations in system of musical education of preschool children in Germany

In article features of the organisation of process of musical education of preschool children at German musical schools are considered. Key ideas and features of practical realisation of innovative models of initial music education „the Musical garden” and „the Tool carousel” are opened. Nonconventional forms and methods of is musical-educational work with preschool children are revealed. On the basis of the carried out analysis possibilities of improvement of system of musical education of children of preschool age in Ukraine are defined.

Keywords: musical education of preschool children, musical schools, Germany, innovative forms and methods, musical tool preparation.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р

УДК 371.13:78

С. П. Федоріщева

**ВПЛИВ ЕСТЕТИЧНИХ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ НА ЕСТЕТИЧНУ ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ
ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

В умовах соціально-економічних та політичних змін в країні перед вищою школою постає завдання пошуку нових підходів до виховання особистості майбутнього вчителя. Виникає необхідність збереження та примноження інтелектуального і культурного потенціалу нації, забезпечення можливостей для духовного самоствердження і художньо-естетичного розвитку особистості. Ці актуальні проблеми диктують суспільству нові умови для підготовки вчителя до духовного, культурного і громадського життя, засновані на принципах гуманізації й естетизації навчально-виховного процесу.

Втілення положень про розвиток вітчизняної науки й освіти, визначені Законом України «Про освіту», національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») потребує пошуку способів підвищення ефективності навчально-виховного процесу підготовки майбутнього фахівця.

Процес формування педагогічної майстерності вчителя гуманітарно-естетичного циклу повинен базуватися на естетичних основах, завдяки яким розвивається система якостей особистості, необхідних для здійснення естетично спрямованих дій: уміння переживати та оцінювати естетико-художні об'єкти, твори мистецтва, формування естетичного відношення до мистецтва та навколишнього світу. У процесі формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики виникає необхідність пошуку таких естетичних чинників, які, впливаючи на характер педагогічної діяльності, зможуть наповнити її естетичним змістом.

Естетичний аспект педагогічної діяльності розглядається у філософській і педагогічній літературі в тісному зв'язку з естетичним розвитком особистості.

Загальнопедагогічні засади проблеми формування педагогічної майстерності вчителя вивчали О. Абдулліна, Є. Барбіна, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, М. Кухарев, О. Кучерявий, Г. Сагач, В. Сластьонін, Н. Тарасевич, Г. Хозяїнов, Г. Шевченко, О. Щербаков та інші. У естетико-педагогічному аспекті проблему естетичного виховання особистості розглядали О. Буров, В. Бутенко, М. Каган, М. Киященко, А. Комарова, В. Кузнецов, М. Лейзеров, В. Ліпський, С. Мельничук, М. Овсянников, Г. Петрова, Л. Печко, О. Сисоєва, Л. Сисоєва, Г. Шевченко. Роль мистецтва в естетичному розвитку особистості вивчали І. Арановська, Л. Баженова, Л. Буйновська, М. Киященко,

Л. Коваль, Б. Лихачов, В. Лутаєнко, В. Матоніс, О. Рудницька, Г. Шевченко, О. Щолокова.

Аналіз педагогічного процесу підготовки вчителів музики, зокрема практики викладання курсів музичних дисциплін показує їх недостатню естетичну спрямованість. Відсутність взаємозв'язку між курсами естетики, основ педагогічної майстерності, методики музичного виховання і предметами спеціальної музичної підготовки студентів виявляється в побудові педагогічних форм навчання студентів з переважаючим зверненням до логічного, раціонального боку їх мисленнєвої діяльності без урахування специфіки організації і протікання процесу естетичного сприйняття. Це не сприяє естетичному розвитку особистості, реалізації задач навчання студентів естетичній педагогічній діяльності і, отже, не забезпечує естетизації педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики.

У процесі формування основ педагогічної майстерності виникає необхідність пошуку таких естетичних чинників, які, впливаючи на характер педагогічної діяльності, зможуть надати їй естетичну направленість. Тому завданням нашої статті є з'ясування характеру взаємозв'язку між естетичним розвитком особистості та естетизацією педагогічної діяльності вчителя музики.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми і узагальнення передового педагогічного досвіду привів нас до розкриття сутності естетичних основ педагогічної майстерності вчителя музики. Це – особливе утворення, частина взаємопов'язаних структур особистості, свідомості і діяльності педагога, що включає в себе комплекс естетичних компонентів, за допомогою яких здійснюється естетизація педагогічної діяльності.

Ми наголошуємо на тому, що побудова педагогічного процесу підготовки вчителів музики повинна бути спрямована на досягнення позитивного результату, тобто сприяти формуванню повноцінного фахівця, якому притаманні естетичні основи педагогічної майстерності. Моделювання педагогічного процесу підготовки майбутніх вчителів музики повинно враховувати наступні фактори:

- мета і проектування результату;
- функції учасників педагогічного процесу, розподіл ролей між ними: які функції повинні виконувати його учасники, як і в якій послідовності повинні виконуватися ці функції, щоб результат був позитивним.

Оскільки проблема формування естетичних основ педагогічної майстерності є новою в педагогічній науці, то показники й критерії естетичних основ дослідниками ще не були встановлені. Вважаємо, що ці критерії повинні бути пов'язані з головними компонентами естетичних основ педагогічної майстерності. Ми виділили найбільш суттєве, що відбивається на характері здійснення педагогічної діяльності під впливом компонентів естетичних основ педагогічної майстерності. Ці вирізняльні

ознаки і є тими критеріями, які можна використовувати як одне з мірил оцінки естетичних основ педагогічної майстерності. В ході констатуючого експерименту перед нами була поставлена й інша задача: виявити показники, що дозволяють дати кількісну та якісну характеристику естетичних основ педагогічної майстерності. Показники є відбитком впливу естетичних основ педагогічної майстерності на кінцевий результат музично-педагогічної діяльності вчителя, її естетизацію. Ми виділили аспекти, які оцінюються: особистісні властивості та якості вчителя музики, знання, уміння, здібності, формування яких можна здійснювати за допомогою музичного мистецтва.

За основу класифікації показників була взята концепція К. Платонова про динамічну функціональну структуру особистості, згідно з якою людина існує в двох основних якостях – як організм, і як особистість. Теоретичні положення Б. Асаф'єва, В. Медушевського, А. Сохора свідчать про те, що музика безпосередньо може впливати на людину як на організм, але набагато більш істотний вплив музики на особистість. Встановлено, що музичні навички, формуючись спочатку як свідомі дії, автоматизуючись, стають неусвідомленими, але залишаються виявами свідомості [1, с.47]. Свідомість – це людська психіка, основним видом її існування є відображення, форма взаємодії з об'єктивним світом. Всі основні властивості особистості – це «вияв різних форм і властивостей психічного відображення» [2, с.170]. Визначаючи показники естетичних основ педагогічної майстерності ми дотримувалися концептуальних ідей І. Зязюна про красу педагогічної дії та Г. Шевченко про естетизацію педагогічного процесу.

Сучасні філософи, педагоги та психологи через осмислення структури особистості досліджують різні види взаємодії особистості й середовища, у процесі яких відбувається естетичний розвиток учителя. Проблема структури особистості досліджується в роботах Б. Ананьєва, В. Богословського, П. Іванова, О. Ковальова, В. Мерліна, К. Платонова, С. Рубінштейна, О. Щербакова. Встановлено, що властивості особистості в процесі діяльності певним чином зв'язуються один з одним відповідно до вимог діяльності. У результаті творяться складні структури, компоненти підструктури особистості [3, с.41]. Для нашого дослідження представляють інтерес такі підструктури, що сприяють формуванню естетичних основ педагогічної майстерності: спрямованість (система потреб, інтересів, ідеалів), здібності (ансамбль вольових, інтелектуальних і емоційних властивостей, психічні процеси (форми психічного відображення) [4, с.72].

За результатами аналізу структури естетичної та педагогічної діяльності, моделі педагогічної діяльності викладача, розробленої Л. Арчажніковою [5, с. 59] та теоретичними положеннями про зміст естетизації навчального процесу у вищій школі, викладеними

Г. Шевченко нами була виокремлена *структура естетичної педагогічної діяльності вчителя музики*:

Мета:

- орієнтація особистості вчителя на естетичну взаємодію з оточуючим світом;
- естетична спрямованість педагогічної діяльності;
- розвиток спеціальних естетичних рис та якостей як особистісних характеристик спеціаліста, вчителя музики;
- естетичний розвиток та саморозвиток особистості;
- залучення школярів до естетичної діяльності.

Мотив:

- інтерес до мистецтва;
- інтерес до професії педагога;
- прагнення виявити й розвинути музичні обдарування і педагогічні здібності;
- потреба отримувати насолоду від духовного спілкування з творами мистецтва;
- пошук нових естетичних стосунків з дійсністю.

Спосіб:

- естетичне переживання власної причетності до навколишнього світу;
- переживання власної музично-педагогічної діяльності;
- розуміння закономірностей та оволодіння механізмами естетичної педагогічної творчості;
- реалізація індивідуальних особливостей педагогічної творчості в опорі на емоційно-творчу природу музичної діяльності;
- естетичне вирішення педагогічних ситуацій і педагогічних завдань;
- здійснення естетично спрямованих педагогічних дій у згоді з естетичним ідеалом прекрасного;
- естетичне спілкування і взаємодія вчителя з учнем.

Результат:

- розвинене естетичне світосприйняття;
- естетичні цінності, створені у власній музично-педагогічній діяльності;
- сформованість системи рис та якостей особистості, необхідних для здійснення естетично спрямованих дій;
- система естетичних умінь учителя музики;
- музично-педагогічна творчість учителя.

Суб'єктивний компонент діяльності включає в себе показники сформованості елементів естетичних основ педагогічної майстерності.

Критерієм ступеня розвитку педагогічної майстерності прийнято вважати професійні властивості і якості особистості вчителя, які виявляються в діяльності. Педагогічна майстерність характеризується високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь і здібностей.

На основі теоретичних положень про естетичну педагогічну діяльність та естетизацію навчально-виховного процесу нами визначені *критерії* сформованості естетичних основ педагогічної майстерності вчителя музики:

- естетичний розвиток особистості вчителя;
- естетична спрямованість педагогічної діяльності;
- особистісний досвід естетичної педагогічної діяльності;
- естетичний характер педагогічних дій учителя.

У сукупності ці критерії дозволяють здійснити всебічну оцінку процесу естетичного розвитку особистості й відбивають найбільш виразні ознаки естетизації педагогічної діяльності вчителя музики.

Вищим критерієм естетичних основ педагогічної майстерності є вміння вчителя музики здійснювати естетичну педагогічну діяльність.

Будь-який естетичний вплив не мислиться без здатності суб'єкта перетворювати отриманий сигнал і передавати його іншим. Тому естетичні властивості та якості особистості – компоненти естетичних основ педагогічної майстерності, це не замкнена група елементів естетичного розвитку особистості, а взаємопов'язані здібності творчої активної особистості, що виявляються в естетичній діяльності вчителя музики. Відзначаючи наявність або відсутність необхідних для діяльності педагога-музиканта естетичних якостей, ми вийшли з положень психології, що всі вони в процесі навчання й практики розвиваються. К. Платонов помічає, що «не всі здібності і не у всіх особистостей розвиваються рівномірно. У кожній здібності закладено не у всіх однаково виражена «здібність другого порядку» – здатність до її розвитку. Найбільш виразно здатність до розвитку здібностей виявляється в можливості формування таланту як вищої здібності до творчості в певній діяльності» [2, с.157]. «Талант (...) – це рівень властивостей особистості, що є здібностями до даного виду діяльності» [2, с.166].

Спираючись на положення психологічної й педагогічної науки, ми можемо зробити висновок про необхідність і можливість виховання у вузі талановитого педагога-майстра, вчителя музики. Оскільки виховання – це двосторонній процес, то навчання у вузі повинно являти собою шлях саморозвитку і самовдосконалення, розвитку здібностей майбутнього вчителя музики, допомога в самовихованні з оволодіння знаннями, вміннями й навичками в області музично-педагогічної і естетичної діяльності.

За вказівкою Н. Кузьміної, при моделюванні педагогічних явищ потрібно вийти з єдності вияву інтелектуального, емоційного, вольового, етичного і професійного в здійсненні педагогічної діяльності. Критерії рис особистості в такому випадку можуть співпадати з критеріями рівня професійної діяльності [8, с.50].

За даними констатуючого експерименту було встановлено, що ступінь естетизації педагогічної діяльності вчителя музики

взаємопов'язаний з рівнем розвитку його естетичної свідомості, естетичної діяльності.

У ході констатуючого експерименту на базі співвідношення компонентів прогнозуємої моделі естетичної педагогічної діяльності вчителя музики з виявленими показниками і критеріями естетичних основ педагогічної майстерності була проведена кореляційна оцінка залежності естетизації педагогічної діяльності вчителя музики від його музичної діяльності.

Кореляційний аналіз даних констатуючого експерименту підтвердив припущення про вплив засобів музичного мистецтва на формування естетичних основ педагогічної майстерності й естетизацію педагогічної діяльності вчителя музики. В ході констатуючого експерименту виявилось, що ступінь естетизації педагогічної діяльності залежить від рівня музичної діяльності педагога, розвитку творчих вмінь та навичок генералізованого виду музичної діяльності – музичного сприйняття.

Визначення характеру взаємозв'язку між музично-естетичним розвитком особистості, сформованістю у вчителів музики естетичних основ педагогічної майстерності і характером здійснення педагогічної діяльності дозволило зробити висновок про те, що більш досконале здійснення музичної діяльності і більш високий рівень естетичного розвитку особистості посилює естетичний характер педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

1. Платонов К. К. Психология отражения музыки личностью / К. К. Платонов // Развитие музыкального восприятия школьников: Сб. ст. – М.: НИИ ХВ АПН СССР, 1971. – Вып 11. – С.42 – 51. **2. Платонов К. К.** Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с. **3. Ковалев А. Г.** Психология личности / А. Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с. **4. Ковалев А. Г.** Личность и ее структура / А. Г. Ковалев // Общая психология / Ред. В. В. Богословского, А. Г. Ковалева, А. А. Степанова. – М., 1981. – 320 с. **5. Арчажникова Л. Г.** Профессия - учитель музыки: Кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с. **6. Шевченко Г. П.** Естетизація навчального процесу у вищій школі Г. П. Шевченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук.-метод. зб. – Вип. IV / За заг.ред. Легенького Г. І. та Сипченка В. І. – Слов'янськ: ІЗМН – СДПІ, 1998. – С. 3 – 6. **7. Кузьмина Н. В.** Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 170 с.

Федорішева С. П. Вплив естетичних основ педагогічної майстерності на естетичну педагогічну діяльність вчителя музики

У статті розглядається характер взаємозв'язку між естетичним розвитком особистості та естетизацією педагогічної діяльності вчителя

музики у процесі педагогічної діяльності. Автор надає структуру естетичної педагогічної діяльності вчителя музики, підкреслює її значущість та робить висновок про те, що більш досконале здійснення музичної діяльності і більш високий рівень естетичного розвитку особистості посилює естетичний характер педагогічної діяльності.

Ключові слова: вчитель музики, естетичні основи педагогічної майстерності, естетизація педагогічної діяльності.

Федорищева С. П. Влияние эстетических основ педагогического мастерства на эстетическую педагогическую деятельность учителя музыки

В статье рассматривается характер взаимосвязи между эстетическим развитием личности и эстетизацией педагогической деятельности учителя музыки в процессе педагогической деятельности. Автор предоставляет структуру эстетической педагогической деятельности учителя музыки, подчеркивает ее значимость и делает вывод о том, что более совершенное осуществление музыкальной деятельности и более высокий уровень эстетического развития личности усиливает эстетический характер педагогической деятельности.

Ключевые слова: учитель музыки, эстетические основы педагогического мастерства, эстетизация педагогической деятельности.

Fedorischeva S. Influence of Aesthetic Fundamentals of Pedagogic Skills on Aesthetic Educational Work of a Music Teacher

The article deals with the nature of the relationship between the aesthetic development of personality and educational activities aestheticization music teacher in the educational activity. The author provides a framework of aesthetic teaching of music teacher, emphasizes its importance and concludes that the more perfect of musical activity and a higher level of aesthetic personality development enhances the aesthetic character of educational activities.

Key words: teacher of music, aesthetic fundamentals of pedagogic skills, aestheticization of educational work.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.147:715

А. А. Чеча

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДЖАЗОВОГО ВОКАЛА

Джазовый вокал является одним из важнейших средств джазовой выразительности. Вначале участие человеческого голоса в джазе было несколько аномальным явлением, т.к. вместо свободной импровизации (как у инструменталиста) исполнитель имел лишь образец текста. Тем не менее, они могут быть эквиваленты - например, джаз и пение Луиса Армстронга, с которого в 20-х г.г. фактически и начался сольный джазовый вокал (недаром известная историческая книга, посвященная знаменитым джазовым певцам и певицам Америки, так и называется – «Дети Луиса», 1984 г.).

Метою цієї статті є ознайомити вокалістів-початківців з місцем джазового вокалу у формуванні вітчизняної вокальної культури.

Хотя в действительности и не существует строгой формулировки джазового вокала, но если назвать его наиболее отличительные характеристики, тогда будет понятно, о чем идет речь, что же находится в центре (но при этом, как и любую музыку, его, главным образом, надо слушать, что и делают джазовые певцы, учась друг у друга).

Джазовый вокал определяется индивидуальными качествами певца сюда относятся:

- джазовая манера исполнения,
- характерные вокальные тембры,
- уникальные тональные качества,
- джазовая фразировка,
- джазовая «атака».

Со временем в процессе развития джазовой музыки вокалисты все чаще старались подражать в своих импровизациях инструменталистам, что наиболее ярко проявилось в манере так называемого «скэт-пения» (т.е. фонетической импровизации, когда исполнитель использует не слова или фразы, а просто отдельные слоги). Пение «фонемами» также является важнейшей отличительной чертой джазового вокала.

Начало «скэту» положил, как гласит история, еще в 1926 г. все тот же Луис Армстронг, будучи как певцом, так и инструменталистом, поскольку на своей трубе он исполнял практически те же ноты и фразы что и пел, и наоборот. В течение 40-х гг., в связи с появлением стиля «боп», джазовое пение значительно усложнилось, получив название – «боп-скэт», чему немало способствовала Элла Фитцджералд.

Исторически специфика джазового вокала во многом определяется его связью с фольклором североамериканских негров, и

прежде всего с блюзом. Поэтому для него характерно расширение средств выразительности по сравнению с традиционной европейской техникой, проявляющееся в использовании глиссандо, фальцета, вибрации, носовых гортанных звуков, шепота или резкого форсирования нот, а также и других внешних звуковых эффектов.

Блюз имел как духовные, так и светские корни в истории афроамериканского вокала, однако теперь первые блюзовые певцы из народа отличаются от современных джазовых вокалистов, как лачуга бедняка от виллы в Голливуде. Но и весь современный джазовый вокал по-прежнему неразрывно связан с блюзом, который красной нитью проходит через всю историю джаза и является его краеугольным камнем.

На протяжении многих десятилетий нашего века в джазе были тысячи вокалистов, как и инструменталистов, поэтому упомянуть всех их нереально и невозможно даже в самой полной «Энциклопедии джаза». Назовем хотя бы несколько имен.

После великой Бесси Смит (20-е годы), «императрицы блюза», не менее великой джазовой певицей считалась Билли Холидэй, пример для подражания всех последующих поколений и первый эталон джазового вокала (1915-1959). Затем долгие годы «Первой леди джаза» была несравненная Элла Фитцджералд (1918-1996). Особое положение занимала неподражаемая джазовая певица Сара Вээн (1924-1990), и это была такая певица, которые вообще появляются на свет, возможно, раз в сто или более лет. Великолепнейшей вокалисткой была белая певица Анита О'Дэй, выступавшая с оркестрами Джина Крупы, Стэна Кентона и другими большими и малыми составами (р.1919), а также уникальная «звезда» госпелс (евангельских песнопений) Махелия Джексон (1911-1972).

Среди певцов-мужчин, стоявших (независимо от Луиса Армстронга) как у истоков джазового вокала, так и популярной музыки Америки в целом, в первую очередь следует назвать великого «кронера» Бинга Кросби (1904-1977) - очевидно, самого знаменитого вокалиста страны с конца 20-х и до конца 70-х г.г.

Но уже в начале 40-х на почетном пьедестале славы его заметно потеснил тогда еще молодой Фрэнк Синатра (1915-1998) по прозвищу «Голос», эпоха которого продолжалась вплоть до его 80-летнего юбилея. Это был действительно выдающийся певец, который установил новые стандарты современного вокала.

Поистине уникальной личностью как в джазе, так и в популярной музыке являлся негритянский пианист и вокалист Нэт «Кинг» Коул (1917-1965), дочь которого Натали Коул теперь стала также известной певицей со своими собственными заслугами.

Всему миру знаком и Рэй Чарльз (1932-2004) как исполнитель ритм-энд-блюза, госпел, кантри, соул-музыки, джаза и популярных песен, пианист, органист и вокалист, летом 1994 г. побывавший на гастролях в Москве. И столь же несравненным вокалистом долгие годы

оставался Джо Уильямс (1918-1999), исполнитель современного блюза и джазовых стандартов, в основном с оркестром Каунта Бэйси.

В истории джазового вокала XX века существовали также многочисленные вокальные ансамбли и группы (т.е. трио, квартеты и т.д., однородные или смешанные), которые вначале не были непосредственно частью джаза. Тогда это были обычно группы, исполнявшие современные популярные песни. Но в последующие годы тенденция таких групп включать в свой состав профессиональных джазменов значительно повысила уровень гармонической сущности их исполнений. Эти группы постепенно полностью постигли голосовую фразировку приемов в манере современного джаза и были приняты на равных правах в джазовых кругах, тогда как их предшественники были больше связаны с областью популярной музыки (как сами по себе, так и через биг-бэнды).

В хронологическом порядке такими составами были женские вокальные группы - трио сестер Босвелл (с 1931 г.), затем трио сестер Эндрюз, трио сестер МакГайр, квартет сестер Кларк (выступавший с оркестром Томми Дорси в 40-е годы под названием «Сентименталисты»), квартет сестер Кинг. Среди ранних мужских ансамблей наиболее знаменитыми были братья Миллс (негритянский вокальный квартет с гитарой) в 30-х и 40-х, в начале 50-х - квартет «Фоур Фрешмэн» и с середины 50-х - квартет «Хай-Лос». Огромный интерес вызвало появление в 1958 г. новой, несомненно, джазовой группы - смешанного вокального трио Лэмберт - Хендрикс - Росс, впервые выпустившего пластинку с использованием наложения записи техническим способом. Необходимо упомянуть уникальную французскую группу «Свингл сингерс» из 8-ми человек (что-то вроде «третьего течения», которые пели темы И.С.Баха в сопровождении баса и ударных). Сейчас существуют вокальные ансамбли как более популярного направления (хор Рэя Конниффа из 16 человек), так и чисто джазовые - квартеты «Сингерс Анлимитед», «Манхэттен Трансфер» и т.д.

Отечественные джазовые певицы в течение многих лет, вольно и невольно, копировали манеру знаменитых зарубежных «звезд», повторяли их репертуар. Своих джазовых песен не существовало; попытка «джазировать» советские эстрадные мелодии ничего не дала — эстрада так и осталась эстрадой. Все же некоторые лучшие певицы сумели выработать вполне оригинальную манеру исполнения, создали собственные версии традиционных джазовых тем.

Первой вокалисткой русского джаза, получившей широкую известность, следует назвать Гюлли Чохели.

Тембр ее низкого голоса — теплый по окраске, богатый обертонами, — особенно впечатлял в песенно-лирической сфере, но в отдельных «взрывных» интонациях, в экспрессивности фразировки уже ощущалась складывающаяся джазовая стихия. Свою верность джазу Гюлли Чохели пронесла сквозь всю свою творческую деятельность

В конце 60-х годов дебютировала молодая певица Валентина Пономарева. Пела баллады, традиционные джазовые «эвергрины», выступала со многими ансамблями, работала в джаз-оркестре Анатолия Кролла. Особенно удавались ей композиции в манере скэта, где она раскрывала «инструментальность» своего звонкого и высокого голоса; в высоком регистре она словно имитировала тембр трубы или флейты.

На рубеже 70-х годов появилось еще несколько одаренных джазовых вокалисток. Эстонка Эльс Химма в своем исполнении тяготела мягким, прозрачным тоном, но потом овладела и более острыми приемами рок-музыки. Грузинка

Большую известность приобрела Эльвира Трафова. Несколько лет она выступала с ансамблем Д. Голощекина, исполняя популярные джазовые песни Дж. Гершвина, К. Портера, Р. Роджерса, Д. Эллингтона. С самых первых шагов Э. Трафова показала себя артисткой яркой, эмоциональной.

В середине 70-х годов обратила на себя внимание юная Татевик Оганесян. Впервые она вышла на сцену как солистка Государственного эстрадного оркестра Армении, руководимого Константином Орбеляном. Среди многочисленных певиц, входящих в «песенное ревю» оркестра, Татевик — единственная джазовая исполнительница. Ее репертуар составляли виртуозные вокализы («Вариации для голоса с оркестром» К. Орбеляна) и знаменитые джазовые стандарты («Специальная авиапочта», «Мистер Паганини»). Исполняя популярные мелодии, молодая певица не повторяла известные образцы, а предлагала свою трактовку. Например, «Мистера Паганини» пела совсем не так, как Элла Фицджеральд. У Фицджеральд — мощный звуковой поток, упоение виртуозностью, неистребимая радость жизни. У Татевик Оганесян — краски нежные, бравурность отступила на второй план, песня стала пленительно грустной.

Таим образом, формирование и развитие джазового вокала представляет собой интересный и сложный процесс, который предполагает стремительное дальнейшее развитие. А потому не может быть проигнорировано системой современного вокального образования.

Подальші перспективи ми вбачаємо в більш ґрунтовному вивченні найбільш важливих та значних прийомів джазового виконання.

Список использованной литературы

1. Конен В. Рождение джаза. – М., 1990 **2. Махрасеев Л.** В лёгком жанре: Очерки и заметки. – 2-е изд., уточн. и доп. – Л. : Сов. Композитор, 1986. – 296 с. **3. Понасье Ю.** История полинного джаза. – М., 1987

Чеча Г. О. Особливості формування джазового вокалу

У статті розглянуті основні етапи формування джазового вокалу, а також представлені найбільш значущі виконавці, творчість

яких оказало значний вплив не лише на формування джазової школи вокалу, а й на історію становлення джазової музики в цілому. Автор відзначає і значимість джазової вокальної культури в процесі розвитку вітчизняної естрадної культури та його вплив на формування вітчизняної джазової вокальної культури.

Ключові слова: джазовий вокал, скет, імпровізація, вітчизняна естрада, джаз.

Чеча А. А. Особенности формирования джазового вокала

В статье рассмотрены основные этапы формирования джазового вокала, а также представлены наиболее значимые исполнители, творчество которых оказало значительное влияние не только на формирование джазовой школы вокала, но и на историю становления джазовой музыки в целом. Автор отмечает и значимость джазовой вокальной культуры в процессе развития отечественной эстрадной культуры и его влияние на формирование отечественной джазовой вокальной культуры.

Ключевые слова: джазовый вокал, скэт, импровизация, отечественная эстрада, джаз.

Checha A. A. Peculiarities of jazz vocals

In the article Osnonye stages of jazz vocals. The article presents the most significant artists whose work okazalo a significant impact not only on the formation of the school of jazz singing, but also on the history of the formation of jazz music in general. The author also notes the importance of vocal jazz culture in the development of the national pop culture and its influence on the national jazz vocal culture.

Key words: jazz vocals, scat, improvisation, the domestic pop, jazz.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.016:785

Чжан Цзе

УМІННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ЯК СКЛАДОВА ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Останнім часом в системі вищої музично-педагогічної освіти різних країн, зокрема України і Китаю, пріоритетного значення набув компетентнісний підхід, який розглядається вченими з позицій очікуваних результатів, виражених у формі компетенцій. Його

особливістю є багатофункціональність, комплексність, діагностичність, міждисциплінарність, що в сукупності сприяє оперативному вирішенню освітніх завдань [1].

Згідно цих позицій відбувається зміщення акцентів від змісту освіти на якість навчального процесу та його результат, який визначається сформованими у випускників компетенціями. При цьому особливі вимоги висуваються до особистості майбутнього вчителя музики, розвитку його художнього мислення, здатності до діалогового спілкування, готовності до музично-педагогічної діяльності.

Зазначимо, що специфіка роботи вчителя музики передбачає володіння багатьма спеціальними вміннями. До них належать вміння інтерпретувати музичні твори, які забезпечують його художньо-аналітичну діяльність і уможливають залучення учнів до музичних цінностей та виявлення в їх творах духовних і естетичних ефектів.

Успішне розв'язання цього завдання залежить від здобутих музично-виконавських компетентцій, питомою складовою яких вбачаються уміння художньо-педагогічного аналізу музичних творів. Сформованість таких умінь дозволяє охопити різні грані музичних образів, відкривати їх зв'язки з життєвими реаліями.

Такий аспект не може не цікавити педагогіку мистецтва, оскільки володіння музично-теоретичними знаннями та вміннями, розуміння і осмислення засобів музичної виразності в процесі музично-інструментальної та вербальної комунікації сприяє розвитку музичного мислення майбутнього вчителя. З цього погляду фахова підготовка студентів має бути орієнтованою на формування умінь художньо-аналітичної діяльності. На наш погляд, ця проблема не може бути вирішеною в межах тільки однієї теоретичної дисципліни «Аналіз музичних форм»; до неї необхідно підходити комплексно і цілеспрямовано. Отже, актуальність даної статті підтверджується, з одного боку, поширенням уваги науковців до питань компетентності вчителя музики (Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова, Лю Цін, Чжан Цзюнь), а з другого – відсутністю чітко визначених методичних основ формування художньо-педагогічного аналізу у всіх видах його професійної підготовки.

Окремих питань аналізу музичних творів як методу проникнення в сутність їх образних структур присвячені дослідження у різних галузях науки: філософії (М. Каган, Л. Столович, С. Раппопорт); психологів (Л. Виготський, О. Костюк, В. Петрушин, Б. Теплов, П. Якобсон); музикознавців (Б. Асаф'єв, Л. Кулаковський, Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкінський, С. Скребков, І. Способін, Ю. Тюлін, І. Цуккерман); у педагогіці мистецтва до нього звертались В. Шацька, Н. Гродзенська, В. Остроменський, але їх інтереси були спрямовані на застосування художньо-педагогічного аналізу в процесі формування музичного сприйняття школярів. На жаль, аспекти такого аналізу

музичних творів, які відносяться до сфери інструментального виконавства, майже не знайшли свого висвітлення у науковій літературі.

У контексті зазначеного нами зроблена спроба виявити особливості формування художньо-педагогічного аналізу в процесі музично-інструментальної підготовки майбутніх вчителів музики.

Відомо, що поняття «аналіз» з грецького перекладається як «розклад», «розбір», тобто як процес мисленнєвого або фактичного роз'єднання чогось цілого на складові частини. Таке визначення є справедливим і по відношенню до аналізу музичного твору, адже в процесі його вивчення емоційно-смысловий зміст, жанрова природа, мелодика, гармонія, фактурні і темброві властивості, драматургія і композиція розглядаються окремо. Однак, характеризуючи це поняття, вчені мають на увазі й наступну фазу пізнання твору, до якої належить об'єднання часткових спостережень і оцінка взаємовпливу різних елементів твору – тобто їх синтез.

Розглядаючи даний феномен, вчені підкреслюють, що музичним твором можна називати тільки письмово зафіксований текст, оскільки тільки написаний твір залишається незмінним. Саме його можна залучати до аналізу музичного твору. Дослідження цих вчених доводять, що розуміння, осмислення і опанування музичних творів у виконавській діяльності значною мірою залежить від вміння їх аналізувати. При цьому вони застерігають, що загальні висновки можна робити тільки на основі різнобічного підходу до аналізу. На думку Л.Мазеля, в ньому повністю повинні охоплюватися всі сторони музичної форми твору і на цій основі характеризуватися образно-емоційна природа цілого і частин. Такий аналіз називають цілісним (термін В.Цуккермана) і розуміють у двох значеннях: як найбільш повне розкриття властивостей твору у їх специфічних взаємозв'язках, а також повне виявлення зв'язків розглянутого твору з різноманітними реаліями історико-культурного контексту.

Цілісний аналіз, який розроблявся у працях В.Цуккермана і Л.Мазеля, глибоко охоплює усі сторони музичної форми твору, усі елементи музичної мови в їх взаємодій, і на цій основі точно характеризує образну природу цілого і частин, їх індивідуальну виразність у різноманітних і тонких відтінках. При цьому будь-яка констатація, що торкається того чи іншого технічного прийому, зв'язується з його художнім смыслом, або будь-яке судження про виразність музики обґрунтовується посиланням на відповідні засоби [2]. Такий цілісний аналіз може стати інформацією для висновків різного роду: про стиль композитора, виконавську трактовку твору, його місце в еволюції даного жанру, про його художні цінності, історичне значення тощо. Отже методологія аналізу В.Цуккермана була організована таким чином, що у свідомості музиканта виникають мов би дві паралельні лінії, в кожній з яких закарбовується соковенний смисл музичного розвитку: одна з них роз'яснює культурно-синтетичну сторону, друга - виразно-

семантичну. Їх єдність забезпечується утвердження важливої думки – будь-яка стилістична і структурна закономірність завжди обумовлена художньою ідеєю, і навпаки, кожна ідея знаходить своє втілення у відповідних технологічних деталях. Відповідну аналітичну діяльність можна розглядати як багатоаспектний і послідовний процес, який розвиває здатність проникати в сутність музичних творів, відображати їх художньо-естетичний задум, мобільність асоціативних і трансляційно-вербальних зв'язків під час здійснення фахових комунікацій.

Виходячи з вище викладеного, стає зрозумілою роль цілісного аналізу в початковому процесі, адже він завжди зберігає своє методичне значення. Звідси можна зробити висновок, що в процесі навчання педагога-музиканта, зокрема його музично-інструментальної підготовки, необхідно формувати вміння змістового (цілісного) аналізу творів. Разом з тим такий тип аналізу не враховує всіх аспектів педагогічної діяльності вчителів музики. Адже в умовах гуманізації навчання з особливою гостротою визначилась проблема пізнання художньо-образного змісту музичних творів, інтеграції музичних та емоційних компонентів його осмислення. Це можна пояснити тим, що музичному сприйняттю неминуче передують натхнення. З цього приводу можна згадати думку Б.Теплова, який зазначав: «Музичне переживання по суті своїй – це емоційне переживання; не емоційним шляхом не можна пізнати зміст музики. Розуміння музики, якщо під цим мати на увазі не тільки сприйняття зовнішньої будови музичної тканини, завжди є емоційним поняттям» [3].

Неодноразово схоже положення висловлював В.Цуккерман. Він писав: «Оскільки мова йде про твір мистецтва, то розповідь про нього повинна будь-якою мірою мати відблиск художності. Ось чому питання **як** розповісти про музичний твір є для педагога-музиканта надзвичайно важливою справою. Найправильніші думки, якщо вони викладені непривабливо, втрачають свою переконливість» [4].

З урахуванням цих думок можна зробити висновок, що за своїм змістом і формою аналіз мусить бути схожим на справжній твір мистецтва, де не має жодної зайвої деталі, де кожна дрібниця характеризує головне. Тому майбутнім вчителям в процесі аналізу музичних творів слід розкривати свої творчі можливості педагога-митця. У навчальному процесі їм необхідно приділяти особливу увагу виразності музики та вміти відповідати, наприклад, на такі питання: чому сполучення певних засобів викликає даний музично-виразний ефект, передає саме цей психологічний стан з певними відтінками? Якими засобами втілено у даному епізоді то або інше явище зовнішнього світу, що сприяє виникненню у слухачів відповідних образних асоціацій? І навпаки, яким виразним або зображальним ефектам здатний слугувати певний засіб? Якими в цьому випадку є його можливості? Але робити треба це таким чином, щоб розмова про прекрасне була аргументованою, розкривала пізнавальну суть прекрасного. За переконанням

В.Остроменського, майстерність в даному разі полягає не в тому, щоб самому захопитися музикою, а робити аналіз таким чином, аби він розкривав учням емоційну суть твору. Отже емоційний характер аналізу музичних творів необхідно поєднувати з його пізнавальністю, оскільки емоційність перебуває у прямій залежності від глибини проникнення слухачів у зміст твору [5, с.22].

Саме такий аналіз музичних творів можна назвати художньо-педагогічним. За своїм характером він представляє собою складні аналітичні дії, спрямовані на цілісне сприйняття музичного твору і з'ясування його образної природи. Музично-аналітичну діяльність студенти починають з першої зустрічі з твором – спочатку спонтанно, а потім більш усвідомлено, уважно вслуховуючись і вдумуючись в те, що саме відтворюється звуками. В результаті такого аналізу відбувається особистісне художньо-творче пізнання твору і відтворення цих уявлень в інструментально-виконавській діяльності.

Метою такого аналізу є розкриття сутності музичного твору, його внутрішніх властивостей і зовнішніх зв'язків. Більш конкретно це означає, що потрібно виявити:

- функції музичного твору;
- його жанрові витоки;
- образний зміст твору;
- типові і характерні засоби втілення;
- особливі риси твору і його місце в сучасній культурі.

Розглянемо ці аспекти докладніше. Важливою характеристикою музичного твору є його функціональність, тобто здатність брати участь у різних життєвих ситуаціях, виявляти тісний зв'язок музики з життям. Функція музичного твору (естетична, виховна, пізнавальна, побутова, педагогічна, розважальна) виявляються в процесі його побутування. Але часто кожна з цих функцій не дуже міцно зв'язана з властивостями даного твору. Тому більшість музичних творів виявляються поліфункціональними. Наприклад, дитяча фортепіанна п'єса може і виховувати, і повчати, і розважати. Однак, у кожній конкретній ситуації на перший план все ж таки виступає одна функція. Відповідно визначення функції музичного твору стає відправною точкою художньо-педагогічного аналізу, необхідним початком його розгляду.

До принципів положень художньо-педагогічного аналізу належить твердження про змістовність, осмисленість музики. Це зумовлено тим, що різні музичні твори звучать в різних життєвих ситуаціях, але саме зміст (та відповідна йому художня форма) визначають можливість і доцільність їх звучання. Дійсно, зміст музики можна уявити як відображення тієї або іншої сторони дійсності, зокрема і внутрішнього світу людини, в свідомості композитора. При цьому не завжди вдається розмежувати саме явище та його сприйняття і розуміння творцем музики. Відомо, що одне й те саме життєве явище може по різному відобразитись в музиці, тому що по різному відбилося у

свідомості авторів. Особливо це стає помітним тоді, коли літературні або образотворчі джерела стають основою для різних музичних творів. (Такими прикладами можуть бути «Сонети Петрарки» Ф. Ліста, прелюдії та п'єса «Острів радості» К. Дебюссі, цикл п'єс І. Шамо «Картини російських живописців» та багато інших творів).

Разом з тим необхідно чітко відрізнити задум композитора і реальний зміст його твору. Це зумовлено тим, що, по-перше, під час свого втілення задум може змінюватися, а по-друге, часто зміст твору виходить за межі композиторського задуму або, навпаки, не реалізує його повністю.

Специфічність музичного змісту проявляється також у вибірковості до навколишніх явищ. Хоча в музиці й відображаються картини природи і портрети людей, а також різноманітні життєві і побутові ситуації, тим не менше основою змісту музичного твору залишається відображення внутрішнього світу людини у всьому багатстві і різноманітності станів і почуттів.

Інша особливість змісту визначається його інтонацією. Відомо, що інтонація супроводжує природню людську мову; вона уточнює, конкретизує висловлений зміст. Без слів інтонація зберігає тільки загальні властивості висловлювання. Тому в процесі аналізу необхідно підкреслювати, що музичне мистецтво, основу якого складає інтонація, передає зміст твору значною мірою завдяки інтонації в узагальненому, відстороненому від деталей і подробиць вигляді. Завдяки цьому з'являється можливість різнобічно трактувати один і той же твір, виявляється величезна роль виконавців у створенні музичного образу.

Суттєвою особливістю музичного змісту залишається його естетична спрямованість, тобто те, що розкриває красу, гармонічність і розміреність звукової форми, передбачає художню привабливість музичного цілого. Науковці відзначають, що послаблення будь-якої з цих властивостей призводить до серйозних художніх втрат.

Аналізуючи музичний твір, важливо враховувати й те, що його зміст вимагає певного втілення. При цьому розрізняють два підходи – вираження і зображення. Перший з них є основним, домінуючим, другий – побічним. У зв'язку з цим М.Ройтерштейн зазначає: «Музика виражає широку гаму настроїв і почуттів, людські характери. Здатність виражати, тобто звертатися безпосередньо до емоційної сфери є головною рисою музичного мистецтва. Музика не описує, як література, не показує, як живопис і графіка; вона сама втілює настрій або характер і передає його слухачу, заражаючи його цим настроєм або викликаючи в нього «образ» цього характеру» [6, с.23]. Він підкреслює, що практично усі засоби музики здатні втілювати й викликати у слухачів емоційну реакцію.

Разом з тим музика може й зображувати. Про цьому можна виділити два рівня музичної зображальності – безпосередній, звуконаслідуваний і опосередкований, музично-обумовлений. Оцінюючи співвідношення виражального і зображального в музичних творах,

необхідно мати на увазі, що вони часто передаються разом. Крім того, вражальність і зображальність мають різне значення: оскільки музика відноситься до виражального виду мистецтва, вона часто не використовує зображальність для створення образів, натомість для зображальності виразність завжди залишається естетичною вимогою. За влучним висловлювання М. Ройтерштейна, послідовність частин музичного твору утворює його «скелет», його архітектоніку, а мовні елементи – мелодія, гармонія, фактура, тембр – складають його «м'яку поверхню». Саме ця поверхня частина визначає в конкретний момент образно-змістовий смисл музики, тоді як «скелет» організує і об'єднує всі елементи в цілісність.

Для розуміння музичного твору необхідно також усвідомити особливості організації музичного руху, оскільки музичному висловлюванню, як і мовному, притаманне певне внутрішня організація. Музична мова (так само як і вербальна) вимагає розчленування. Важливим кроком на шляху організації звукового матеріалу стає розподіл її великих і малих частин гранями – цезурами. Тобто треба завжди враховувати, що розчленованість є обов'язковою вимогою інформаційного процесу.

Організованість, структурованість музичного матеріалу стають необхідними для усвідомленого сприйняття. При цьому різні прийоми організації звукового потоку мають різноманітні можливості і виявляють прямі зв'язки з музичним змістом. В музичному творі завжди можна виділити найбільш значні розділи, які характеризуються особливою виразністю, і допоміжні, які утворюють його фон. Виразність досягається завдяки інтонаціям, які виявляються звуковисотними і метроритмічними засобами. Вони надають твору особливість, забезпечують розпізнавання мелодії під час її повторення. В процесі виконання важливо усвідомлювати, що музика постійно рухається, вона не може залишатися на місці. Навіть втілюючи «образ нерухомості» вона безперервно тече, рухається і цей рух може ґрунтуватися за різними принципами – точного або видозмінного повторення, продовження розвитку або співставлення одного тематичного матеріалу з іншим. Під час руху мелодії утворюється загальна композиція, форма твору і таким чином принцип тематичного руху стає принципом музичного формоутворення. Отже будь-яка форма має свій зміст і може розглядатися як своєрідний план, за яким у творі відбувається тематичний розвиток.

Таким чином, з урахуванням вищезазначеного можна зробити такі висновки: по-перше, художньо-педагогічний аналіз є складним художньо-пізнавальним актом, в якому відбувається емоційно-образне осягнення естетичного змісту музичного твору на основі узагальненого співставлення його структури з творчими можливостями виконавця; по друге, такий аналіз-інтерпретація уможливорює не тільки теоретичне усвідомлення музичного твору, орієнтоване на готові зразки, а і як самостійний процес осмислення для втілення у виконавській діяльності.

Саме тому формування умінь художньо-педагогічного аналізу є перспективним методом в системі музично-інструментальної підготовки майбутніх вчителів музики, оскільки створює умови для набуття професійних компетенцій від навчальної ситуації до майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования//Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64. **2. Мазель Л.** Вопросы анализа музыки. – М., 1978. – 164 с. **3. Теплов Б.** Психологические вопросы художественного восприятия / Б. М. Теплов // Избр. Труды : в 2-х т. – Т. I, М. : Педагогика, 1985. – 328 с. **4. Цуккерман В.** Музыкально-теоретические очерки и этюды. – М. : 1970. **5. Остроменський В.** Художньо-педагогічний аналіз музичних творів. – К. : Музична Україна, 1969. – 47 с. **6. Ройтерштейн М.** Основы музыкального анализа. – М. : Владос, 2011. – 111 с.

Чжан Цзе. Уміння художньо-педагогічного аналізу як складова інструментально-виконавської підготовки вчителя музики

У статті розкривається сутність та основні характеристики художньо-педагогічного аналізу як методу творчого пізнання музичних творів. Розглядається можливість його формування в процесі музично-інструментальної підготовки майбутніх вчителів музики.

Ключові слова: музично-інструментальна підготовка, метод художньо-педагогічного аналізу, формування творчого мислення.

Чжан Цзе. Умение художественно-педагогического анализа как составляющая инструментально-исполнительской подготовки учителя музыки

В статье раскрывается сущность и основные характеристики художественно-педагогического анализа как метода творческого познания музыкальных произведений. Рассматривается возможность его формирования в процессе музыкально-инструментальной подготовки будущих учителей музыки.

Ключевые слова: музыкально-инструментальная подготовка, метод художественно-педагогического анализа, формирование творческого мышления.

Chgan Cze Learning and teaching art as a component analysis of instrumental music teacher training executive

The article reveals the essence and main characteristics of artistic and pedagogical analysis as a method of creative cognition of music. The possibility of its formation in the musical training of future teachers of instrumental music.

Key words: music and instrumental training, the method of artistic and pedagogical analysis, development of creative thinking.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.011-051:78

О. Д. Чурікова-Кушнір

ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЇ «ХОРМЕЙСТЕР»

Питання історичного розвитку професії хормейстер набуває особливого значення в контексті сучасного розвитку національної музичної культури, і хорової зокрема. Ця професія дуже давня і початок її ставлення посідає з давніх часів, коли зароджувався церковний спів.

Проблеми вивчення історії ставлення професії хормейстер хвилювала багатьох мистецтвознавців і науковців, а тому неодноразово ставали предметом наукових досліджень.

Складність цієї професії, з різних точок зору, розглядали Н. Герасимова-Персидська, Т. Гусарчук, Л. Корній, О. Шевчук, Ю. Ясиновського та ін. Останнім часом все більш пильну увагу науковців стали залучати регіональні особливості розвитку професії хормейстер, що окреслені в дисертаційних дослідженнях Л. Дорохіної, Р. Дудік, Л. Ханік. Однак, ця проблема дуже актуальна для сьогодення і набуває особливого змісту і потребує спеціальних досліджень.

Мета статті - розглянути початковий етап становлення професії хормейстер та окреслити шляхи розвитку цього феномену.

Як свідчать історичні факти, початок професійного хорового співу відноситься до епохи розквіту Київської Русі. Основою його був знаменний спів, який мав діатонічну мелодію, засновану на поступенному русі в межах кварта або квінти, який виконували тільки чоловіки.

Особливої значущості набуває вивчення знаменного співу, що існував і розвивається протягом майже семисотлітнього історичного періоду, пов'язано з труднощами розшифровки. Епічний, величний склад, мобільність, універсальність, зручності графічного запису сприяли тому, що знаменний розспів став основою музичної культури російського Середньовіччя. Впродовж семи століть розвитку він зазнав еволюцію, деякі його види змінилися, інші залишалися незмінними.

Справа в тому, що знаки, які використовувалися в той період для фіксації співочої інтонації, не вказували точну висоту і протяжність звуків, а фіксували лише загальну їх спрямованість. Мотиви запам'ятовувалися напам'ять. І навіть найдосвідченіші распевщики

в силу недосконалої системи запису вносили в них частку свого індивідуального розуміння (відчуття) законів співу по крюкам. Багато чого залежало від распевщіка хору, який повинен був володіти відчуттям власного голосу. Він заспівував зазвичай кілька перших слів, відразу визначаючи висоту, темп, характер твору.

Не дійшло до нашого часу матеріалів про особливості хормейстерської професії, а саме: якими методами, прийомами користувалися хормейстери з освоєння інтонаційного матеріалу щодо звукоутворення, дихання, вимови слів, досягнення унісону, манери співу і т.д. - все те, що становить інтерес до хорознавчої науки.

Отже, з X століття на території Київської Русі починають діяти перші співочі школи та професійні хорові колективи. Це Візантійський хор, привезений до Києва князем Володимиром і співоча школа, організована при Десятинній церкві для підготовки півчих та доместиків. Доместиками називалися у Візантії і на Русі майстри співу, які поєднували обов'язки співака соліста, диригента хору і вчителя співу.

Візантійські доместики найчастіше були і укладачами нових пісень, тобто виконували функцію композиторів (мелургів), рідше - поетів (гімнографів). Співочі школи існували при церквах, храмах, монастирях. Хорові хори були не тільки виконавськими колективами, а й співочими школами, де виховувалися церковні співаки.

Історики без тіні сумніву стверджують, що первісною опорою хорової культури стали запрошені з-за кордону музиканти-професіонали, «носії» традиції візантійського богослужбового співу. Ці перші покоління фахівців в області церковного співу були здатні виконувати всі необхідні завдання, покладені на них практикою богослужіння.

Так, в умовах дефіциту хорових фахівців, необхідних для адекватного здійснення розвинутого церковного ритуалу візантійського православ'я від кожного із запрошених у Київське служіння професіонала потрібна максимальна мобілізація всіх їх здібностей. Саме найважливішим, їх, завданням у Київській Русі було викладання. Ця діяльність керівників церковних хорів склала найважливішу передумову подальшого історичного розвитку професії хормейстер.

Саме, наші далекі предки добре усвідомлювали велику виховну силу хорового співу і засновували не тільки церковні, але й світські навчально-співочі школи. Одним з найперших державних установ внецерковної хорової освіти була спеціальна жіноча школа в Києві [2, с. 13].

З історії хорознавства відомо, що самому ранньому етапу розвитку професії хормейстер відповідає тип музиканта, умовно визначений як доместик, який поєднував у своїй діяльності кілька обов'язкових функцій і властивостей. Він повинен був співати в монастирському або придворному хорі і мати хороші вокальні здібності та вміння. Найважливішою функцією доместика було управління

процесом співу. У зв'язку з цим, його готовність включала в себе навички читання музичного пісьма, навички хейрономії, вміння давати правильну звуковисотну настройку, виправляти звучання, координувати його з співом хористів. Доместик був зобов'язаний навчати півчих, а також дітей і юнацтво навичкам співу, а також засадам музичної грамоти. Педагогічний труд доместика далеко виходив за рамки розучування пісень зі своїми підопічними. Можна говорити про широку виховну функцію музиканта. Це вимагало від доместика розвинених педагогічних здібностей. Доместикам довірялася відповідальна справа адаптувати нові тексти до відомих наспівів, здійснення редагування співочих рукописів. Ця композиторська діяльність розвивала здібності і вміння хорового аранжування.

Так, глибокий фундамент для розвитку хормейстерського професіоналізму створила культурна політика Київської Русі. Високий рівень хорової культури визначався не просто відмінною здатністю і любов'ю українців до колективного співу. Найважливіше те, що саме хорове музикування усвідомлювалося як громадська, всенародна цінність. Безпосередня суспільна користь цього виду мистецтва була в тому, що воно служило могутнім засобом виховання і єднання народу, засобом захисту православної віри, засобом руху до політичної та культурної незалежності.

Показником процвітання хорової культури стала і незвично висока музична грамотність самих широких кіл населення, захоплювали багатьох іноземців і була передумовою величезного впливу українських музикантів-професіоналів на розвиток музики в Україні.

Основою масової освіти були «братські школи», які були абсолютно новим, для історії країни, типом навчального та просвітницького закладу. Ці школи організовувалися не на підставі наказів правителів, а були справді общинною справою нації. Найважливіша роль у братських школах відводилася вокальному класу. Заняття в цих класах були поставлені на професійній основі. Їх проводили найбільш грамотні для того часу фахівці – керівники церковних чи монастирських хорів. В братських школах діти вивчали не тільки великий масив старовинних одноголосних співів, але й освоювали мистецтво багатоголосого партесного співу, який вимагав не тільки вокально-слухових здібностей, але й великих теоретичних знань і умінь. Особливо складним було вміння читати нотні знаки і користуватися музичною нотацією.

Як відмічав В. Іванов: «У вокальному навчанні, заснованому на опануванні ірмологічної грамоти і київської квадратної нотації, мелодичним матеріалом був межигірський розспів. Розроблений монастирськими уставниками і кращими крилосними півчими, він становив міцний інтонаційний фундамент для літургійних творів. До нашого часу збереглися окремі нотні книги такого змісту» [1, с. 28].

Як розглядає Ю. Ясиновський, «музичне мистецтво в Україні помітно професіоналізується: «На зміну середньовічному співаковіченця приходять творчоактивний громадянин-музикант» [4, с.7-8]. Братства як світські культурно-освітні організації беруть на себе головну турботу про розвиток хорової музики свого часу, бо їх хвилюють питання художньої майстерності, професіоналізму співочого мистецтва та його впливу на слухачів.

Відзначимо, що другий етап у розвитку хорової культури зумовив дещо інший комплекс професійних функцій і відповідних якостей професійної готовності майстра хорової музики. Цей новий тип розвитку професії хормейстер (регент), який залишався все ще міцно пов'язаний з церковною півною традицією. Головна відмінність професійної діяльності регента полягала в тому, що він не зобов'язаний був володіти чудовими вокальними даними і навичками віртуозного володіння голосом та не повинен був виконувати функції соліста. Регент не займався композицією і аранжуванням наспівів. Його основним обов'язком стає підготовка і здійснення високоякісного виконання хором церковних творів. Регент повинен був вміти вільно співати хоріві партії з листа, уявляти собі звучання акордів і поліфонічного сплетення голосів, а також володіти новою системою нотного запису. Завдання регента була ще складніше, ніж завдання співаків хору. Він повинен був, по-перше, без будь-якої зовнішньої «підтримки», психічного стимулювання здійснювати зазначені когнітивні дії - формувати і довільно міняти емоційну доміную. По-друге, він повинен був підказати або вселити відповідні зміни емоційного модусу хористам. Це завдання сприяло появі в арсеналі хормейстерів-професіоналів засобів експресивного жестікуляційного та мімічного управління хором. Наступний елемент регентського вміння визначається новою проблемою хорового звучання. При монодійному співі найважливішою проблемою диригента була ритмічна стрункість звучання. При багатоголосі до цього завдання додається турбота про дотримання звуковисотного строю. Без цієї умови партесний спів втрачає свою цінність та злагодженість.

Отже нова музика вимагала не тільки розвитку спеціальних слухових здібностей, але й формування більш розвинених прийомів управління хором. Одним з найбільш значних чинників поновлення професії хормейстер є партесний концерт. «Партесний спів значною мірою впливав на розвиток диригентського мистецтва в Росії того історичного періоду. Якщо виконання перших зразків партесного двох-трьохголосного співу визначалось найпростішими засобами диригування, то виконання 12 або 16 голосного розвиненого партесного концерту вимагало від керівника хором не лише доведеної мануальної техніки, а й збагаченої емоційно-чуттєвої сфери, сталих професійних навичок в організації творчо-виконавчого процесу» [3, с. 204].

Таким чином, питання, які пов'язані з професією хормейстер, у багатьох наукових дослідженнях розглядаються, як особливе і нове

явище в музиці. Ми розглянули початковий етап зародження даної професії, про те, як формувалася керівник хору, якими були його функції, як вони змінювалися у зв'язку з розвитком хорового мистецтва, які дуже приблизні, розрізнені і дуже невизначені. Історичний аналіз дав можливість частково розглянути процес у вигляді хронологічно упорядкованого ряду первинних типів професії хормейстер.

Список використаної літератури

1. Іванов В. Ф. Співацька освіта в Україні у XVIII ст. – К. : Музична Україна, 1977. – 289 с. **2. Локшин Д. Л.** Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе. – М. : Музгиз, 1957. – 295 с. **3. Макаренко Г. Г.** Вплив української культури на розвиток диригентського мистецтва Росії XVII-XVIII століть // Сучасні проблеми методичного аспекту освіти та мистецтвознавства. Зб. наук. праць. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 202-210. **4. Ясиновский Ю. П.** Становление музыкального профессионализма на Украине в XVI-XVII веках : автореф. дис... канд. иск-я. – К., 1978. – 24 с.

Чурикова-Кушнір О. Д. Початковий етап становлення професії «Хормейстер»

У статті розглядається початковий етап становлення професії хормейстер, про те, як формувалася керівник хору, якими були його функції, як вони змінювалися у зв'язку з розвитком хорового мистецтва. Розглядається феномен розвитку професії хормейстер, який набуває особливого значення в контексті сучасного розвитку національної музичної культури, і хорової зокрема. Головна увага приділяється особистісним властивостям хормейстера та функціям його діяльності. Визначено, що самому ранньому етапу розвитку професії хормейстер відповідає тип музиканта, умовно визначений як доместик, який поєднував у своїй діяльності кілька обов'язкових функцій і властивостей.

Ключові слова: професія хормейстер, доместик, регент, керівник хору.

Чурикова-Кушнір О. Д. Начальный этап становления профессии «Хормейстер»

В статье рассматривается начальный этап становления профессии хормейстер, о том, как формировался руководитель хора, какими были его функции, как они менялись в связи с развитием хорового искусства. Рассматривается феномен развития профессии хормейстер, который приобретает особое значение в контексте современного развития национальной музыкальной культуры, и хоровой в частности. Главное внимание уделяется личностным качествам хормейстера и функциям его деятельности. Определено, что самом раннем этапа развития профессии

хормейстер соответствует тип музыканта, условно обозначенный как доместик, который объединял в своей деятельности несколько обязательных функций и свойств.

Ключевые слова: профессия хормейстер, доместик, регент, руководитель хора.

Churikova-Kushnir O. The initial stage of becoming professional «Choirmaster»

The article deals with the initial phase of development of the professionchoirmaster, about how the head of the choir was formed, what were his functions as they changed with the development of choral art. The phenomenon of development of the profession Chorus, which is of particular importance in the context of the modern development of the national musical culture, and the choir in particular. The emphasis is on personal qualities and functions of choirmaster of its activities. It was determined that a very early stage of development corresponds to the type of profession Chorus musician, symbols as Domestica, which is united in its activities more required functions and properties.

Key words: occupation choirmaster, Domestic, Regent, head of the choir.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 371.13.78

В. В. Юнда

**ФОРМИ ТА МЕТОДИ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
НА УРОЦІ ДИРИГУВАННЯ**

Зміст реформи професійної школи, входження у Болонський процес, на одне з перших місць висуває проблеми досконалості методів навчання та виховання, подальшого підвищення творчої активності студентів, розвитку в них активного самостійного мислення.

Навчальний процес у ВНЗ у великій мірі набуває характеру самостійної роботи студентів, який організовується і керується викладачем на основі нових методів та засобів навчання.

Мета даної статті – виявити форми і методи роботи на уроках диригування, які сприяють розвитку самостійної, пізнавальної діяльності студента.

Великої уваги розвитку самостійності при навчанні диригуванню приділяли багато хороших діячів-педагогів – О. О. Єгоров, О. Б. Козачков, К. О. Ольхов, О. К. Іванов-Радкевич та ін.

Так, О.О. Єгоров, виділяючи мету та завдання курсу хорового диригування, особливу увагу приділяв «на розвиток у студента самостійності, що забезпечує уміння ініціативно й творчо вирішувати виконавські задачі» [1, с.11]. На розвитку самостійної пізнавальної діяльності наголошує також і К. О. Ольхов: «Одне з головних завдань педагога – навчити студентів працювати самостійно. Погану послугу надають деякі викладачі своїм учням, вивчаючи з ними завдання у класі, замість того, щоб керувати їх самостійною роботою» [5, с. 34].

Індивідуальна форма навчання у класі хорового диригування відкриває великі можливості для всебічного розвитку особистості музиканта. Метою занять з диригування, з одного боку, є максимальне розкриття творчих та педагогічних здібностей студента, а з іншого – виховання його культури самостійної пізнавальної роботи над музичним твором.

Самостійна пізнавальна діяльність студента виявляється у цілеспрямованому, свідомому, вольовому виконанні розумової або практичної роботи. Психологи і педагоги розрізняють дві основні форми пізнавальної активності учнів – репродуктивну і продуктивну. Репродуктивна – форма засвоєння знань, що не потребує від студента активних розумових зусиль. Від нього вимагається лише запам'ятовування та наслідування. Така форма необхідна на початковому етапі навчання диригування, коли засвоюються диригентські схеми, основні елементи диригентського жесту. Однак, репродуктивна діяльність є малоефективною, бо студент діє за установленим трафаретом, не виявляючи при цьому власної ініціативи, самостійності.

На відміну від репродуктивної, продуктивна діяльність пов'язана, перш за все, з розумовою діяльністю. Це і порівняння, і співставлення, аналіз, синтез, і формування власних суджень тощо. Пізнавальна самостійність призводить до вищого рівня активності – творчої активності.

Вдале здійснення навчальної та наукової діяльності студентів неможливе без участі продуктивного мислення, без творчо спрямованої пізнавальної діяльності студента.

Вивчення хорового твору в індивідуальному класі хорового диригування – процес довготривалий і структурно складний. Під самостійно пізнавальною діяльністю студента в процесі роботи над хоровим твором розуміється вміння без сторонньої допомоги проаналізувати емоційно-смісловий зміст хорового твору, що вивчається, та виразити його виконавськими засобами з метою діяння на уявлений ним хоровий колектив. Прагнення педагога якнайкраще підготувати студента до іспиту, часто призводить до того, що основним об'єктом викладача є техніка диригування, а логіка жесту, яка

підпорядкована образному змісту твору, до свідомості студента не доходить. Самостійність, активність поступово зникають і студент є безпомічним. Особливо яскраво це виявляється у процесі роботи студента з хором. Непереконлива лексика, невиразний жест, студент не може передати колективу власну трактовку твору.

В музично-виконавській літературі маємо пояснення цього явища – почуття людини індивідуальні, тільки особисті переживання та освідомлення твору створює можливість повноцінної передачі їх виконавцям та слухачам. На уроці диригування самостійна пізнавальна діяльність студента знаходить вираження у його прагненні зрозуміти емоційно-образний зміст твору, і на цій основі створити власну інтерпретацію, знайти необхідні жести для реалізації виконавської задумки. Практика показує, що не завжди студенти особисто проявляють активність і самостійність. Багато з них постійно потребують спонукання до активної пізнавальної діяльності. Однією з важливих умов розвитку здібностей до самостійної пізнавальної діяльності є наявність в них необхідного обсягу хорових та диригентських знань, у результаті студент зможе більш свідомо контролювати свої дії у процесі самостійної роботи.

Накопичення і поглиблення знань, навичок та вмінь формують у студентів потребу в нових знаннях, вміння знайти свій підхід до вирішення будь-якої навчальної задачі, здібність критично оцінювати матеріал, висловлювати свою точку зору у питаннях інтерпретації твору та його диригентського втілення.

Одним з основних методів, що сприяє розвитку творчого, пізнавального мислення, є навчально-виконавський аналіз хорового твору. В процесі пошуку студент постає перед необхідністю самостійно робити висновки, приймати власні рішення, тобто виникає потреба у постійному накопиченні знань, освіти тощо.

Як основна форма самостійної пізнавальної діяльності навчально-виконавський аналіз хорового твору повинен містити наступні етапи:

- самостійний пошук відомостей про автора, епохи створення твору;
- самостійний аналіз стилю написання твору, його форми, жанру;
- самостійний аналіз ідейно-художньої задумки та її розвиток;
- самостійний пошук образного змісту сприйняття твору;
- пошук диригентських прийомів, що відображають музично-виражальні засоби хорового твору;
- порівняльний аналіз твору із вивченими заздалегідь творами, з репертуаром хорового класу.

Таким чином, самостійна робота проявляється у вигляді пізнавальної, продуктивної, творчо-пошукової діяльності. Подібні види самостійної роботи призводять до цілеспрямованого виховання окремих

компонентів професійної підготовки, вироблення певної системи розвитку самостійності, домагаючись її активності та пізнавальності.

Отже, від викладача вимагається не тільки наявність глибоких знань та умінь у галузі диригентсько-хорових дисциплін, але й психолого-педагогічна майстерність. Його постійний контроль у вигляді перевірки та оцінки виконаних завдань, організація конкурсів та олімпіад, тематичні концерти забезпечуватимуть постійне прагнення до творчого і професійного росту студента. Дуже виразною є цитата відомого педагога А. Дістервега: «Жодній людині не можуть бути надані та повідомлені розвиток та освіта. Кожний, хто хоче до них прилучитись, повинен досягнути це власною діяльністю, власними силами та напругою» [2, с.76].

Список використаної літератури

1. Егоров А. А. Очерки по методике преподавания хоровых дисциплин / А. А. Егоров. – Л., 1958. – С.32. **2. Дистервег А.** Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег – М., 1936. – С.113. **3. Живов В. Л.** Исполнительский анализ хорового произведения / В. Л. Живов. – М., 1987. – С.45-47. **4. Левандо П. П.** Исполнительский анализ и интерпретация хорового произведения / П.П. Левандо – М., 1985. – С. 112 – 114. **5. Ольхов К. А.** Теоретические основы дирижерской техники / Ольхов К. А. – М., 1984. – С. 137.

Юнда В. В. Форми та методи розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів на уроці диригування

Стаття присвячена розвитку самостійної пізнавальної діяльності студента, за допомогою форм пізнавальної активності. Охарактеризовані основні форми пізнавальної активності учнів – репродуктивна та продуктивна. Визначені форми й методи розвитку самостійної пізнавальної діяльності студента на уроках диригування.

Ключові слова: самостійна діяльність, репродуктивна, продуктивна активність, урок диригування, самоосвіта.

Юнда В. В. Формы и методы развития самостоятельной познавательной деятельности студентов на уроке дирижирования

Статья посвящена развитию самостоятельной познавательной деятельности студента, с помощью форм познавательной активности. Охарактеризованы основные формы познавательной активности учеников – репродуктивная и продуктивная. Определены формы и методы развития самостоятельной познавательной деятельности студента на уроках дирижирования.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, репродуктивная, продуктивная активность, урок дирижирования, самообразование.

Yunda V. V. Forms and methods of self-cognitive activity of students in the classroom conducting

Defined forms and of self – cognitive activities of the student in the lesson of conducting. Describes the main forms of cognitive activities of students - productive and reproductive.

Key words: self-employment, reproductive, productive activity.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Сбітнєва Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри співів і диригування, завідувач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

2. Азарова Лілія Григоріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

3. Аристова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти МОШПО м. Миколаїв: «Інноваційні технології викладання інтегрованих курсів освітньої галузі «Мистецтво».

4. Бавіна Наталія Сергіївна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

5. Бай Шаожун – магістрант кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Китай

6. Бистрова Юлія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

7. Вольська Олена Володимирівна – викладач кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

8. Глоба Олександр Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри ортопедагогіки та реабілітології НПУ імені М. П. Драгоманова

9. Горбачевська Ольга Олександрівна – магістрантка кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

10. Дрепіна Ольга Борисівна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

11. Закусіло Юлія Сергіївна – студентка 4 курсу кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

12. Золкин Володимир Костянтинович – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

13. Командишко Олена Пилипівна – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Федерального державного наукового закладу «Інститут художньої освіти» Російської академії освіти (м. Москва).

14. Кондратюк Ірина Іванівна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

15. Кулдиркаєва Ольга Вікторівна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

16. Лаврентьєв Анатолій Олександрович – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

17. Лебедева Маргарита Володимирівна – концертмейстер кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

18. Лисицина Юлія Сергіївна – аспірант, викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

19. Манасян Людмила Арташесівна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, заслуженна артистка України.

20. Марухно Валентин Степанович – старший викладач кафедри мідних духових та ударних інструментів Національної музичної Академії України ім. П. Чайковського, концертмейстер групи валторн Національного заслуженого академічного симфонічного оркестру України (м. Донецьк), заслужений артист України.

21. Матузова Ірина Григорівна – старший викладач кафедри екології та безпеки життєдіяльності Макіївського економіко-гуманітарного інституту, здобувач кафедри педагогіки Донецького національного університету.

22. Мей Фендзюань – магістрантка кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Китай).

23. Мольдерф Тетяна Миколаївна – завідувач відділу «Спів», магістр академічного співу, старший викладач вищої категорії Держинського музичного училища (м.Держинськ).

24. Островська Тетяна Василівна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

25. Павлова Олександра Ігорівна – викладач кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

26. Пан На – аспірантка Одеського педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса).

27. Путішина Людмила Олександрівна – викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

28. Самохіна Наталія Миколаєвна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

29. Сбітнєва Олена Федорівна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

30. Сергієнко Аліна Володимирівна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

31. Сіренко Тетяна Миколаївна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

32. Скріпнікова Людмила Вікторівна – аспірантка кафедри державної служби та управління Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

33. Старовойтова Олена Євгенівна – старший викладач кафедри співів і диригування. Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

34. Сташевська Інна Олегівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, завідувач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

35. Федоріщева Світлана Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри співів і диригування, заступник директора Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

36. Чеча Ганна Олександрівна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

37. Чжан Цзе – аспірант Одеського педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса).

38. Чурікова-Кушнір Ольга Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

39. Юнда Вікторія Вікторівна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 11 (246) червень 2012

Частина I

Відповідальний за випуск:
Г. О. Чеча

Коректор: В. О. Маліна

Здано до склад. 27.04.2011 р. Підп. до друку 27.04.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 30,11. Наклад 200 прим. Зам. № 128.

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.