Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

**ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

*Збірник науково-методичних статей*

**Випуск 12**

Ніжин

2019

УДК 78(082)

П78

Рекомендовано Вченою радою

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(НДУ ім. М. Гоголя)

Протокол № 12 від 30.05.2019 р.

**Рецензенти:**

***Рожок В. І.*** – доктор мистецтвознавства, професор, народний артист України, академік Національної академії мистецтв України;

***Щолокова О. П.*** – професор Національного університету імені М. П. Дра­го­­манова, доктор педагогічних наук;

***Гусейнова Л. В.*** – доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук

**Проблеми** мистецької освіти: збірник науково-методичних статей / за  
П78 ред. Ю. Ф. Дворника та О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя,  
 2019. Вип. 12. 207 с.

Збірник склали науково-методичні статті, у яких висвітлюються актуальні питання мистецької освіти: методологічні проблеми форму­вання особистості засобами музичного мистецтва, професійна підго­товка майбутніх учителів мистецьких дисциплін, методичне забезпечення процесу художньої освіти школярів, а також розглядаються проблеми мистецтвознавства та виконавського мистецтва.

**УДК 78(082)**

*Автори статей відповідають за достовірність і вірогідність викла­деного матеріалу, за належність даного матеріалу йому осо­бисто, за правильне цитування джерел та посилання на них.*

© Ю. Ф. Дворник, О. В. Коваль

© НДУ ім. М. Гоголя, 2019

**ЗМІСТ**

**РОЗДІЛ І**

***НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ***

***МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ***

***Бондар О. В., Дорохіна Л. О.*** До сутності феномену   
"хорове мистецтво" 6

***Гришко В. О.*** До сутності поняття "творча компетентність" 10

***Дяченко Т. О.*** До сутності поняття "інтерес" 15

***Максименко В. І.*** Щодо питання феномену творчої особистості хореографа у синергетичних вимірах 19

***Раструба Т. В.*** Творче використання ідей особистісно орієнтованої музичної освіти в практиці закладів загальної середньої освіти 25

***Сірякова Г. В.*** Імпровізація як свобода руху і розвиток   
індивідуальності виконавця 33

***Шевченко І. С.*** До проблеми співвідношення понять "художнє самовираження" та "художня самореалізація" 36

**РОЗДІЛ ІІ**

***ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ***

***МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН***

***Вергунова В. С.*** Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва   
до організації музично-виховних шкільних заходів 41

***Гусейнова Л. В.*** Теоретико-методологічні аспекти формування   
готовності майбутніх учителів музичного мистецтва   
до інструментально-виконавської діяльності 47

***Дворник Ю. Ф.*** Комп’ютерне аранжування в системі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва 56

***Косенко Т. В.*** Креативність учителя музичного мистецтва:   
психолого-педагогічний аспект 61

***Пархоменко О. М.*** До проблеми балетмейстерської діяльності майбутнього вчителя хореографії в мистецько-освітньому просторі України 65

***Ростовська І. О.*** Методичні аспекти формування мотивації інструментально-виконавської діяльності   
студентів мистецьких факультетів 70

***Ростовська Ю. О.*** Технологія формування педагогічних переконань майбутніх учителів хореографії в процесі методичної підготовки 74

***Спіліоті О. В.*** Творчі форми роботи на заняттях з теорії музики 79

**РОЗДІЛ ІІІ**

***МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ***

***Антіпіна-Фролова Т. О.*** Фонопедичний метод розвитку голосу В. Ємельянова: практичні рекомендації з власного досвіду 90

***Біріна Н. І.*** Формування музично-виконавських компетентностей   
учнів хореографічного відділу на уроках фортепіано 96

***Ісупова А. В.*** Сценічне хвилювання як проблема підготовки   
майбутнього вокаліста 101

***Коваль О. В.*** До питання методики цілісного формування   
музичних здібностей учнів початкових класів 106

**Костенко Л. В.** Використання виховного потенціалу занять   
з музичного мистецтва у всебічному розвитку особистості дитини 111

***Кулик Г. В.*** Особливості роботи над духовними творами   
у дитячому хоровому колективі 116

***Лисенко Д.*** Використання синестезії на уроках музичного мистецтва   
в початковій школі 120

***Локоть О. М., Думчева Т. М.*** Формування компетентності   
з публічного виступу в учнів мистецьких шкіл 126

***Ляшенко******А. В., Ревенчук******В. В.*** Слухання музики як вид музичної діяльності молодших школярів 130

**Маркович Г. В.** Ансамблева гра як засіб творчого розвитку учнів мистецьких шкіл 135

***Мишакіна Н. Ю.*** Початковий етап гри на фортепіано дітей   
молодшого віку 140

***Мойсієнко М. А.*** Ансамблеве музикування як одна   
з форм навчання в класі з музичного інструмента (гітара) 144

***Остапишина О. В.*** Формування художньо-творчих здібностей   
школярів на уроках музичного мистецтва: методичний аспект 148

***Павленко О. М., Петренко Є. С.*** Педагогічні умови формування   
вмінь імпровізації підлітків у рок-колективі 157

***Полехіна А. О.*** Специфіка навчання гри на фортепіано учнів   
старших класів ДМШ 162

***Рябченко І. М.*** Вдосконалення навичок гри   
у фортепіанному ансамблі 166

***Сіроус І. Б.*** Робота над поліфонічними творами Й. С. Баха   
в молодших класах 170

***Супрун Г. Ю.*** Театралізована діяльність як засіб розвитку   
особистості молодшого школяра 175

**РОЗДІЛ IV**

***ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА***

***ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА***

***Антипчук С. М.*** Проблема виконавської майстерності в теорії   
та практиці музичної освіти: історичний аспект 180

***Іваненко-Коленда А. С.*** Розвиток українського хорового мистецтва   
(Х–XVIIІ ст.) 184

***Корабельнікова А. Є., Бисага М. М.*** Фортепіанна творчість Л. М. Ревуцького та її роль у розвитку вітчизняної музичної культури 189

***Куліш Т. М.*** Особливості реалізації професійної компетентності концертмейстера 193

***Ляшенко Т. В.*** Просвітницька спрямованість культурних осередків Чернігівщини початку ХХ століття 196

***Малиневська В. М.*** Дорога і незабутня!.. (До сторіччя з дня   
народження заслуженої артистки України Марії Федорівни Бровченко) 199

***Наші автори*** 205

**РОЗДІЛ І**

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

**ДО СУТНОСТІ ФЕНОМЕНУ "ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО"**

**Бондар О. В., Дорохіна Л. О.**

*Стаття присвячена проблемі розкриття сутності такого складного феномену, як хорове мистецтво України. Проаналізовано різні підходи науковців щодо його визначення.*

***Ключові слова:*** *хорове мистецтво, хорове виконавство, духовна культура, культурно-мистецьке середовище.*

Постановка проблеми. На етапі інтенсивної розбудови України, розвитку різних галузей як освітнього, так і мистецького просторів постає питання необхідності ретельного дослідження українського хорового мистецтва як осе­редка духовності, культури українців. Представлений феномен є унікальним явищем світового масштабу з багатовіковою українознавчою історією та тради­ційністю. У ньому віддзеркалюються народнопісенна культура та народні традиції з давніх-давен.

Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти вимагають спрямованості до використання хорових творів як духовної скарбниці як у освітньому процесі, так і загалом у виконавстві, висуваючи вимогу виховувати високодуховну особистість, опираючись на загальнолюдські цінності, відроджувати художні цінності в розвитку культури української спільноти.

Пріоритетним напрямком окресленої праці є вдосконалення виконавських традицій хорового мистецтва, висвітлення кола питань щодо сутності зазначеного феномену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми.Феномен хорового мистецтва ґрунтовно висвіт­лено у наукових працях культурологів та мистецтвознавців, а саме: теорію сучасного хорового мистецтва досліджували О. Бенч, Л. Бутенко, П. Ковалик, А. Лащенко, О. Поля­ков, Н. Селезньова, Т. Смирнова та ін.; концепцію хорового мистецтва вивчали Л. Андрос, Б. Асаф’єв, О. Бенч-Шокало, А. Валіахметова, В. Красно­щоков, А. Ла­щен­ко, Л. Пархоменко, К. Пігров; особливості профе­сій­ного й аматорського хорового мистецтва, питання генези й традицій українського хорового співу, формування репертуару хорових колективів висвітлено у працях відомих мистецтвознавців: О. Бенч-Шокало, Т. Булат, А. Гуменюк, А. Лащенко, М. Молдавіна, Л. Пархоменко.

Коло питань щодо етнокультурних витоків хорового співу, спадкоємності фольклорних музичних традицій та етнохудожніх цінностей української пісенної культури розглядали наступні українські науковці: О. Бенч-Шокало, Т. Булат, Є. Єфремов, А. Іваницький, І. Ляшенко, Л. Пархоменко, І. Юдкін.

Особливе місце займають наукові праці О. Бенч, Н. Горюхіної, О. Єгорова, М. Канерштейна, М. Колесси, А. Лащенка, М. Мальк, Л. Пархоменко, К. Пігрова, І. Разумного, В. Соколова, П. Чеснокова, в яких дослідники розробляли загальні засади аналізу хорової творчості та дириґентської діяльності.

**Мета статті** полягає у тому, щоб науково обґрунтувати сутність феномену "хорове мистецтво".

Виклад основного матеріалу. У науці існують різні підходи щодо визначення поняття "хорове мистецтво".

Взагалі, хорове мистецтво визначається як "мистецьке явище, яке охоплює творчість не лише професійних академічних і народних хорів, а й численних аматорських, самодіяльних колективів" [6, с. 439].

У контексті як актуальних проблем музичної естетики і культурології, так і сучасних завдань української культури хорове мистецтво розглянув А. Лащенко. Він акцентував увагу на тому, що хорова культура – "це певна активність людей,матеріалізована вокально-колективними засобами музичної виразності, мета якої – висловити своє ставлення до навколишнього світу. Отже, хорову культуру можна розглядати як специфічний спосіб художньої діяльності, основою якого є прямий та зворотній зв’язок соціокультурних, художньо-естетичних біофізичних факто­рів" [7, с. 180]. Л. Корній визначає зазначений феномен як "продукт діяльності композиторської творчості та музичного виконавства" [5, с. 3]. На думку дослідниці А. Валіахметової, "хорове мистецтво як форма духовної культури є специфічним видом художньої діяльності людини, що має загальну форму в культурі, її першим загальним визначенням" [3, c. 376]. Вона підкреслює, що хорове мистецтво виконує такі функції, як: виховну (виховуючи людину в дусі колективізму); компенсаторну (даючи можливість людині реалізувати свої бажання й здібності); прагматичну (виражену в її життєво-практичній необхід­ності); комунікативну (об’єднуючи студентську молодь навколо позитивної основи); пізнавально-просвітницьку; гедоністичну; етичну; естетичну; соціальну.

На думку культуролога Т. Лежньової, "хорове мистецтво як специфічний різновид людського мислення й діяльності виконує функції, які організують людину ціннісно-соціально, а також організують її культурно-мистецьке середо­вище. Потенціал інкультурації (процес засвоєння індивідуумом норм суспільного життя і культури) пояснюється особливостями хорового мистецтва: акустичними й інтонаційними властивостями музичного звуку, вокальною природою хорової діяльності, поєднанням музики з поетичним мистецтвом на основі колективного виконання творів хорового мистецтва" [8, с. 6]. Б. Асаф’єв висловлювався: "Слід викликати в слухачеві інстинкт виконавця. Треба, щоб якомога більше людей активно, хоч найменшою мірою, але брала участь у відтворенні музики" [1, c. 150].

Професор Б. Баранов охарактеризував його як сукупність трьох взаємо­пов’я­заних складових: хорової творчості (створення репертуару); хорового вико­нання (реалізація репертуару); хорової педагогіки (як сукупності методології навчання творчості і виконання) [2].

Мистецтвознавець К. Давидовський слушно зауважує, що хорове мистецтво належить до однієї з основних галузей культурного світу – духовної культури, що впливає передусім на розвиток і вдосконалення духовного світу людини, зміни у сфері суспільної та індивідуальної свідомості [4, с. 3].

Науковець, хормейстер О. Бенч-Шокало розглядає проблеми професіональ­ного хорового мистецтва у взаємозв’язку з фольклорними витоками музичної культури України, сучасними тенденціями професійної композиторської творчості й питаннями виконавської стилістики.

Дослідниця О. Немкович з хоровим мистецтвом пов’язує й розвиток вітчизняної музикознавчої науки. Підґрунтям хорового мистецтва як складової художньої культури є колективна творча діяльність – неповторний творчий процес, заснований на принципі художньої інтерпретації дійсності, виражений в музичних художніх образах і закріплений в особливості колективного вико­навства.

Особливість музичного спілкування у хоровому виконавстві полягає в єднанні значної кількості людей навколо виразно позитивного ідеалу в єдиному пориві, досягненні музично-естетичного ідеалу, зважаючи на власний досвід, перцепцію, розвинутий художній смак кожного виконавця. Унікальна властивість досліджуваного феномену була відзначена ще в давнину – у IV ст. до нашої ери послідовником Конфуція, китайським мудрецем Мен-цзи.

Діяльність у осягненні й відтворенні хорового мистецтва зумовлює саморозвиток і самореалізацію не лише особистості, а й усього покоління. Саме в цьому – особливість хорового мистецтва, його унікальність серед багатьох інших видів музичного мистецтва.

Хорове мистецтво належить до однієї з основних галузей культурного світу – духовної культури, що впливає передусім на розвиток і вдосконалення духовного світу людини, зміни у сфері суспільної та індивідуальної свідомості. Хорове мистецтво вловлює найменші зміни в духовному житті людей, відгукується на них змінами в собі, втілюючи ідею суспільного розвитку в певний історичний період.

Безсумнівно, найвищою метою хорового мистецтва є всебічний розвиток особистості, гармонійне поєднання її з історією, суспільством, людством. Якість хорового виконавства міститься, насамперед, у змісті, що правдиво віддзеркалює дійсність, утверджує прекрасне в дійсності.

Отже, хорове мистецтво є багаторівневим явищем, в якому відбивається не тільки мелодизм нації. Воно має духовне підґрунтя, виховує як у виконавців, так і у слухачів художній смак, мистецьку культуру, звуковий ідеал, досвід. Головним інструментом у такому виді музичного мистецтва є людський голос, який водночас унікальний, неповторний, індивідуальний і доступний для кожного. Популярність та доступність хорового жанру забезпечують йому незалежне існування.

Хорове мистецтво як форма духовної культури і специфічний вид художньої діяльності людини має значний соціокультурний потенціал, що визначає його вагу в життєдіяльності суспільства, впливаючи на всі сторони свідомості й діяльності людини, формуючи й трансформуючи вже існуюче культурно-мистецьке середовище.

Хорове мистецтво є особливим видом духовно-практичного освоєння дійсності, який відображається в художньо-образній формі, торкаючись емоцій­ного, психологічного внутрішнього світу кожної людини, формуючи її власну перцепцію. Шляхом його освоєння людина здатна сприймати цілісно навколиш­ній світ, відчувати себе гармонійною особистістю. За допомогою контактування з різними видами мистецтва, зокрема і хорового, людина відображає дійсність, у неї формується свідомість, вона стає почесним членом соціокультурного суспільства.

Висновки.Українське хорове мистецтво є невід’ємною частиною духов­ності українського етносу, що глибоким корінням увібрало в себе його традиції та культуру. Сьогодні історичні особливості розвитку національного хорового мистецтва, особливості його еволюції є предметом багатьох наукових досліджень. Простір вищезгаданої проблеми є виходом національної й етнічної специфіки мелосу, полістилістики в історії традиції українського музичного мистецтва. Розглянувши визначення феномену "хорове мистецтво" у працях багатьох дослідників, ми дійшли висновку, що феномен "хорове мистецтво" багато­гранний і потребує більш детального дослідження його еволюції та полістилістики у зв’язку із прогресивним стрімким розвитком мистецької освіти у європейському просторі.

**Література**

1. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве / сост. и коммент. А. Б. Павлова-Арбенина. Москва: Музыка, 1980. 216 с.
2. Баранов Б. В. Курс хороведения. Москва: ПОП Музфонда, 1991. 58 с.
3. Валиахметова А. Н. Хоровое искусство как форма духовной культуры. *Педа­гогика художественного образования: история, методология, практика.* Казань: ТГГПУ, 2011. Ч. 1. 519 с.
4. Давидовський К. Ю. Творча діяльність Київського інституту музики ім. Р. М. Глієра у формуванні культурно-мистецького середовища Києва (1991–2010 рр.): автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 26.00.01. Київ, 2012. 20 с.
5. Корній Л. П., Сюта Б. О. Історія української музичної культури: підручник для студентів вищих навчальних закладів. До 100-річчя Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2011. 736 с.
6. Культурологічний словник / за ред. В. І. Рожка, О. В. Антонюка. Київ: НМАУ, 2011. 464 с.
7. Лащенко А. П. Українське хорове мистецтво ХХ ст. *Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського.* Актуальні питання сучасного музикознавства та музичної освіти (до 70-річчя від дня народження А. П. Лащенка) / ред.-упоряд. В. М. Сніжко. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2013. Вип. 92. С. 179–185.
8. Лежнева Т. М. Хоровое искусство как фактор инкультурации личности: дисс. … канд. культурологии: 24.00.01. Чита, 2006. 157 с.

**ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "ТВОРЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ"**

**Гришко В. О.**

*У статті прослідковуються підходи науковців до розуміння сутності і змісту поняття "творча компетентність". Розкривається зміст та особливості компетентнісного підходу. Висвітлюються базові поняття компетентнісного підходу. Розкриваються характерні ознаки творчості. На основі теоретичного аналізу наукової літератури уточнюється поняття "творча компетентність".*

***Ключові слова:*** *творчість, компетенція, компетентність, творча компе­тентність, компетентнісний підхід.*

Сучасні перетворення в нашій державі спрямовані на формування якісної, сучасної та доступної загальної середньої освіти. Одним із головних завдань сучасної української школи є підготовка учнів, які вміють самостійно здобувати знання, швидко орієнтуватися у конкретних ситуаціях, здатні приймати своєрідні рішення, а також творчо мислити.

З упровадженням компетентнісного підходу до змісту та організації навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах підвищується увага до питань творчого розвитку дітей, де одним із актуальних завдань є розвиток творчої компетентності.

Проблемі становлення компетентнісного підходу в освіті присвячені дослідження В. Адольфа, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Дахіна, І. Зимньої, О. Локши­ної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, Дж. Равена, О. Савченко, Н. Сороко, Т. Сорочан та ін.

Дослідженням понять "компетенція" та "компетентність" займалися такі вчені, як: В. Байденко, Л. Берестова, Г. Белицька, Ю. Васютинська, Н. Гришанова, О. Гура, М. Нагач, В. Краєвський, Н. Кузьміна, В. Куніцина, А. Маркова, Р. Міллс, С. Пільова, Дж. Равен, Т. Свірчук, Г. Топольницька, Р. Уайт, Л. Фурсова, А. Хуторський та ін.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні поняття "творча компетентність" та в розкритті сутності і змісту цього поняття.

Вчені-педагоги (Н. Бібік, В. Бондар, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко) у науково-педагогічних розробках компетентнісної парадигми освіти наголошують на необхідності зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, вмінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики.

Компетентнісний підхід трактується вченими-педагогами (С. Адам, А. Андрє­­єв, О. Корсаков, О. Пометун, Д. Трубачова та ін.) як націленість навчального процесу на формування та розвиток у суб’єктів навчання низки ключових і предметних компетентностей. С. Адам вказує, що головною особливістю компетентнісного підходу є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати, якими є компетентності. Вони не є ізольованими одиницями навчальних планів і втілюють елементи академічної та професійної освіти, оцінку попереднього досвіду навчання та тенденції до подальшого розвитку.

На думку О. Заблоцької, особливостями компетентнісного підходу є: визнан­ня компетенцій як кінцевого результату навчання та їх цілеспрямоване формування, перенесення акцентів з поінформованості суб’єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем [7, с. 59].

Базовими категоріями компетентнісного підходу постають поняття "компе­тентність" та "компетенція".

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття "компетентність" як "здатність застосовувати знання і уміння", "спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу". На відміну від знань, умінь та навичок, що передбачають дію за зразком, аналогією, компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі знань [9, c. 21]. Необхідними для досягнення життєвого успіху визнаються такі риси особистості, як самостійна продуктивність, активність, ініціативність, креативність. Отже, творча компетент­ність людини набуває життєвої важливості.

А. Хуторський, досліджуючи зазначені категорії, наполягає на розмежуван­ні значень "компетентність" та "компетенція". Так, вчений розглядає компетент­ність як особистісну якість людини (сукупність якостей), як рівень володіння цим потенціалом, тобто характеристику самого суб’єкта, що показує рівень володіння компетенціями та мінімальний досвід певної діяльності [13, с. 61].

А. Богуш вказує, що компетентність – це комплексна характеристика особистості, що включає в себе результати попереднього психологічного розвит­ку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, само­оцінку, самоконтроль [3, с. 3].

О. Пометун зазначає, що компетентність – це інтегрований характер поєднання знань, умінь і навичок, що дозволяють ефективно вирішувати певні проблеми і виконувати завдання у конкретному виді діяльності [9, с. 18].

На думку Н. Бібік, поняття "компетенція" є дещо вужчим порівняно з поняттям "компетентність". Це поняття співвідноситься з конкретними видами діяльності і використовується для позначення серій умінь, знань, необхідних для ефективного виконання дій. Вчена вважає, що компетенція – соціально закріп­лений освітній результат [2].

А. Хуторський вказує, що компетенція – це соціальна вимога, норма до освітньої підготовки людини, що є необхідною для продуктивної діяльності в певній сфері, це набір можливостей, здібностей, знань, умінь, навичок у певній галузі[13, с. 60].

Основна різниця між поняттями "компетенція" і "компетентність", як зазначає Л. Фурсова, полягає в тому, що перше визначається державою або окре­мими особами, які організовують той чи інший вид діяльності, а друге набувається в процесі оволодіння знаннями, вміннями та навичками, тобто вказує на здатність людини до виконання певного виду діяльності [12, с. 13].

Отже, "компетенція" – поняття більш вузьке, в той час як "компетентність" розглядається вченими-педагогами як готовність і здатність реалізувати знання і досвід в тій чи іншій ситуації. Компетентність особистості нерозривно пов’язана не лише з продуктивною діяльністю з метою розв’язування теоретичних і практич­них завдань, а й з відповідальністю за свої дії. Це поняття варто розгля­дати як сформовані якості особистості фахівця і його діяльність.

На думку вчених-педагогів (Н. Авдєєва, Н. Бібік, І. Єрмаков, Е. Зеєр, О. Овчарук, А. Хуторський та ін.), набуття людиною компетентності у певній галузі передбачає, насамперед, володіння основними, базовими або ключовими компетентностями.

Так, А. Хуторський пропонує трирівневу ієрархію компетентностей:

1. надпредметні (ключові*)* – відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти. До таких ключових компетентностей вчений відносить: ціннісно-змістові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові, особистісного самовдосконалення;
2. загальнопредметні – відносяться до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей;
3. предметні – складові, конкретизовані по відношенню до попередніх рівнів компетентностей, які мають конкретний опис і можливість формування в межах навчальних предметів [12].

У контексті нашого дослідження розглянемо сутність поняття "творчість". В Українському педагогічному словнику дається таке визначення: "Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові моральні та духовні цінності суспільства" [4, с. 326].

Аналіз науково-психологічної літератури свідчить, що творчість – складне поняття, яке не має однозначного визначення. Творчість пов’язана з компете­нтністю особистості в певній сфері діяльності. Під творчістю слід розуміти вищу форму психічної активності, самостійності, яка породжує нове і відрізняється своєю неповторністю і оригінальністю.

Значний внесок у розробку теорії творчості зробила С. Сисоєва. Вчена диференціює якості особистості, здатності до творчості (інтелектуально-евристичні здібності, світоглядні погляди, які сприяють розвитку творчого потенціалу; комунікативні якості, естетичні орієнтації, індивідуальні особливості, що сприяють успішній творчій діяльності) та вказує на якості, які утворюють мотиваційний фонд особистості, що зумовлюють її потреби в творчій діяльності [11, с. 75–89].

Творчі можливості – це відносно самостійна, динамічна система творчих якостей особистості, пов’язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та виявляється у творчій діяльності і забезпечує розвивальну взаємодію особистості з довкіллям. Творчі можливості реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у процесі життя, самореалізації як засобу самоствердження, самовираження та саморозвитку [11].

На основі аналізу психолого-педагогічних праць багатьох науковців поняття "творчість" можна розглядати як ефект розвитку "творчої компетентності", оскільки творчість забезпечує створення нових оригінальних продуктів навчально-пізнавальної діяльності, вміння діяти в нових ситуаціях.

Творча компетентність визначається як здатність людини генерувати ідеї, висувати гіпотези; здібність фантазувати; асоціативність мислення; здібність бачити протиріччя; здібність переносити знання та вміння у нові ситуації; здібність відмовитися від нав’язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення, здібність оцінно судити [5, c. 32].

Сутність творчої компетентності передбачає відмову від прямого копіювання як чужого, так і власного сталого досвіду, норм, зразків, свободу від стереотипів, указівок та настанов.

Творча компетентність, на думку вчених, включає наступні якості:

1. Когнітивні (пізнавальні) якості – уміння відчувати навколишній світ, ставити питання, відшукувати причини явищ, творче мислення, уяву.

2. Креативні (творчі) якості – натхнення, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч, розкутість думок і відчуттів, рухів, прогностичність, наявність своєї думки та інше.

3. Методологічні якості – здатність усвідомлення цілей навчальної діяльності й уміння їх пояснити, уміння поставити мету й організувати її досягнення, рефлексивне мислення, комунікативні якості та ін. [11].

Л. Єрмолаєва-Томіна зазначає, що за допомогою наступних процесів можна регулювати творчу компетентність: 1) сприймання (чутливість до субсенсорних підказок, розвиток уміння бачити незвичайність, неточність, оригінальні властивості суб’єкта, інтуїтивного бачення суттєвого, спонтанність, незалежність від фіксованої установки та інше), 2) уява та фантазія (включення їх у процес виконання конкретного завдання), 3) емоції та почуття (сфера саморегуляції і самоконтролю) [6].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам визначити основні шляхи формування творчої компетентності:

* вміння бачити та сформулювати проблему;
* вміння знаходити нові рішення;
* вміння діяти в нестандартних ситуаціях;
* активізація творчих здібностей;
* реалізація творчого потенціалу.

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел уточнимо поняття "творча компетентність". Вона виступає, як здатність використовувати засвоєні знання, уміння, навички у творчій діяльності та можливість реалізовувати їх на практиці, нестандартно виконуючи поставлені завдання. Творча компетентність містить такі аспекти, як емоційний досвід, мотивація та ціннісні орієнтації.

**Література**

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры. Екатеринбург: Энцикло­педи­ческий словарь педагога, 2000. 937 с.
2. Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. Київ: Плеяда, 2005. 120 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання*. 1999. № 6. С. 3–5.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
5. Гуманізація процесу навчання в школі: навч. посіб. / за ред. С. П. Бондар. 2-ге вид., допов. Київ: Стислос, 2001. 256 с.
6. Ермолаева-Томина Л. Проблемы развития творческих способностей у детей (за рубежом). *Вопросы психологии*. 1974. № 4. С. 54–57.
7. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету*. Серія "Педагогічні науки". Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Вип. 40. С. 63–68.
8. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал "Эйдос".* 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
10. Козленко В. Проблема креативности личности. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / отв. ред. А. Пономарев. Москва: Наука, 1990. 224 с.
11. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
12. Фурсова Л. Від літературної компетенції – до життєвої компетентності. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* 2005. № 5. С. 12–21.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

**ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "ІНТЕРЕС"**

**Дяченко Т. О.**

*У статті розкрито поняття інтересу та пізнавального інтересу. Означені категорії розглядаються у кількох аспектах – філософському, психоло­гічному та педагогічному.*

***Ключові слова:*** *інтерес, пізнавальний інтерес, потреба, мотив, діяльність, особистість, формування інтересу.*

На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні дедалі більше зростає роль мистецтва у становленні гармонійно розвиненої особистості. Спрямованість на формування духовної культури, залучення до творчості, розвиток вроджених задатків є основними завданнями закладів позашкільної освіти художньо-естетичного напряму.

Розвиток комп’ютерних технологій та поширення засобів масової інфор­мації зумовлює зменшення кількості учнів, які виявляють бажання навчатися в позашкільних закладах освіти. Згідно зі статистичними даними, відсоток учнів, які стають випускниками мистецьких закладів, є значно меншим порівняно із кількістю учнів, які вступили (вступають) на навчання. Причиною цього є зниження зацікавленості школярів до творчої діяльності та навчання в цілому. Тому головним завданням освіти сьогодення є стимулювання інтересу до навчання як у закладах позашкільної освіти, так і в загальноосвітніх школах.

Інтерес є рушійною силою, яка спонукає людину до здобуття нових знань і опанування нових умінь та навичок. Поняття "інтерес" розглядали психологи: Б. Ананьєв, В. Асєєв, Ю. Бабанський, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Гамєзо, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн, О. Скрипченко та інші.

Педагогічні засади формування інтересу досліджували: Н. Добролюбов, В. Іванов, Л. Іванова, Д. Карнегі, А. Ковальов, А. Леві, С. Соловейчик, Г. Щукіна та інші.

Але в сучасній науковій літературі ми не знайшли достатнього висвітлення проблеми формування інтересу до навчальної діяльності, зокрема вокально-хорової.

У навчанні діє безліч інтересів. Наявність інтересів виступає сприятливою передумовою діяльності, навчання. ***Інтерес*** (від лат. ***іnterest*** – має значення, важливо) – реальна причина дій, що відчувається людиною як особливо важлива. Інтерес можна визначити як позитивне оцінне ставлення суб’єкта до його діяльності.

Зазначимо, що термін "інтерес" був запозичений на початку XVIII століття з німецької мови та використовувався у значенні "вигода", "користь".

Категорія інтересу досліджувалась вченими різних наук: психології, педагогіки, філософії, економіки, юриспруденції, соціології. Як бачимо, інтерес – це загальнонаукова категорія.

Аналізуючи психологічну, педагогічну, філософську літературу вітчизняних та зарубіжних вчених, знаходимо різні визначення й тлумачення поняття "інтерес". Зазначимо, що поняття "інтерес" спершу вивчалось у рамках філософії.

Аристотель, Лукрецій, Демокрит і Спіноза вважали "потребу" як основну причину людського способу життя, вчинків окремого індивіда чи суспільства в цілому. У філософській науці інтерес розглядається як форма вияву потреб людини і є важливою категорією для встановлення реальних причин та основних стимулів її діяльності й соціальної активності. "… Інтерес у різних його формах змушує нас з головою поринати в діяльність, проявляти сумлінність і точність, прагнути до успіху, незважаючи на перешкоди" [2, с. 564].

Виникнення у педагогічній науці категорії "інтерес" пов’язане з ім’ям педа­го­га-гуманіста Яна Амоса Коменського. На його думку, інтерес є умовою, завдяки якій учень прагне до навчання і засвоює знання, незважаючи на труднощі. Коменський стверджував: "Потрібно виховувати інтерес і увагу до навчання, збудження уваги до навчання – найперша турбота вчителя; сама школа повинна бути приємним місцем; найбільше значення в навчанні мають досконалі й раціо­нальні методи навчання, вони повинні узгоджуватися з природою дитини" [5, с. 187].

Детальніший аналіз психолого-педагогічних аспектів категорії інтересу здійснив Йоганн Фрідріх Гербарт. Науковець розглядав поняття "інтерес" як вид розумової діяльності, спричинений навчанням.

Із середини ХХ століття почалося вивчення проблеми пізнавальних інтересів як складової частини феномена "інтерес". Взагалі, у педагогіці виділяють чотири етапи розвитку інтересу: зацікавленість, допитливість, пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес.

Пізнавальний інтерес є вищим етапом розвитку пізнавальної діяльності особистості. Предметом пізнавального інтересу виступає одна з важливих властивостей людини: пізнавати навколишній світ в безпосередньому відношенні людини до нього – в прагненні проникати в його розмаїття, відображати у свідомості найважливіші ознаки, причинно-наслідкові зв’язки, закономірності протиріччя, а не лише з метою біологічної і соціальної орієнтації у сучасному світі [9]. Значення інтересу висвітлене у педагогічних та психологічних дослідженнях Н. Морозової, Г. Щукіної, С. Рубінштейна та інших.

За словами психолога М. Гамезо, інтерес є специфічною формою прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямування особистості на усвідомлення цілей діяльності і тим самим сприяє орієнтуванню особистості у навколишній дійсності. Інтерес у цьому сенсі включає три компоненти: емоційний, інтелекту­альний та поведінковий [7, с. 176].

Найбільш суттєве значення у функціонуванні пізнавального інтересу має зв’язок з інтелектуальними запитами та інтелектуальними почуттями особистості, а також з її моральними настановами і матеріальними потребами [8].

Особливість пізнавального інтересу полягає в його можливості активізувати не лише пізнавальну діяльність особистості, а й усі інші види діяльності.

На думку Г. Щукіної, інтерес є активним мотивованим емоційним ставлен­ням суб’єкта до предмета пізнання, яке має систематично враховуватись і розвиватись у процесі навчання, оскільки безпосередньо впливає на формування і розвиток особистісної спрямованості дитини [9].

Л. Виготський писав, що інтерес − природний двигун дитячої поведінки, він є справжнім виразом інстинктивного прагнення, вказівкою на те, що діяльність дитини збігається з його органічними потребами [1].

Інтерес, як і інші психологічні стани, значно впливає на перебіг психічних процесів та сприяє їх активізації.

Інтереси класифікуються за змістом, а саме за: предметним відношенням; широтою предметного змісту; глибиною, укоріненістю в системі потребових відношень особистості; стійкістю, силою, тривалістю. Інтерес виникає на основі пізнавального захоплення (прагнення) до тієї чи іншої сфери дійсності. У процесі розвитку воно може перерости у стійку особистісну потребу в активному, діяльному ставленні до свого предмета [6; 8].

Інтерес є складовим компонентом системи провідних мотивів особистості. Так, А. Маркова і її колеги розглядали інтерес як наслідок інтегральних проявів складних процесів мотиваційної сфери − сукупності мотивів поведінки і діяльності особистості. Пізнавальний інтерес, який постійно функціонує в діяльності особистості, взаємодіє з мотивами та стійкими способами поведінки, значно укріплюється і в результаті стає стійкою рисою характеру людини. Як наслідок, пізнавальний інтерес визначає активність школяра у навчанні та ініціативу при встановленні пізнавальних цілей. Діяльність стає продуктивною, успішною та творчою, якщо вона насичена радістю пізнання, досягнень, активною думкою і пошуком.

Л. Виготський наголошував, що все питання в тому, наскільки інтерес спрямований на досліджуваний предмет, а не пов’язаний зі стороннім для нього впливом нагород, покарань, страху, бажання догодити тощо. Таким чином, завдання полягає в тому, щоб не тільки викликати інтерес, а й правильно його спрямувати [1].

Окрім пізнавального інтересу у формуванні позитивного ставлення до предмета і мотивів навчання, важливу роль відіграє учитель. Кожен педагог має можливість власноруч добирати засоби формування стійких пізнавальних інтересів, серед яких виділяють: захоплене викладання, педагогічний такт і майстерність, гуманізацію шкільних відносин, власне ставлення педагога до предмета, новизну навчального матеріалу, зв’язок предмета з життям, орієнтація на життєвий досвід школярів, використання нових прогресивних форм і методів навчання, проблемне та евристичне навчання, проведення різних форм уроків (вікторина, урок-подорож, змагання тощо), використання мультимедійних систем та комп’ютерних технологій, створення ситуації успіху, створення позитивного мікроклімату в класі.

Таким чином, епіцентром у навчанні має бути інтерес, розвиток пізна­валь­ної активності школярів, формування в них позитивного ставлення до процесу і результатів своєї праці.

Формуючи інтерес як один з найбільш значущих мотивів навчання ми ство­рю­ємо надійну та міцну основу для розвитку особистості молодшого школяра.

**Література**

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. / Л. С. Виготский. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 635 с.
2. Золотухина-Аболина Р. Н. Страна Философия: путешествие для юных и взрослых. Москва: Директ-Медиа, 2014. 626 с.
3. Иванова Л. А. Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении физики: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1983. 160 с.
4. Кобаль В. І. Методика розвитку пізнавальних інтересів учнів при вивченні історії України засобами краєзнавства: монографія. Мукачево–Дніпропетровськ: Середняк Т. К., 2014. 229 с.
5. Коменский Я. А. Избр. пед. соч.: в 2 т. / под ред. А. И. Пискунова. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
6. Кондаков И. М. Психологический словарь. Москва: Изд-во Столичного гума­ни­тар­ного института, 2000. 335 с.
7. Общая психология: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. М. В. Гамезо. Москва: Ось-89, 2007. 352 с.
8. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. Київ: ТОВ "Філ-студія", 2006. 320 с.
9. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. Москва: Педагогика, 1988. 203 с.

**ЩОДО ПИТАННЯ ФЕНОМЕНУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ХОРЕОГРАФА У СИНЕРГЕТИЧНИХ ВИМІРАХ**

**Максименко В. І.**

*У статті розкривається сутність такого складного феномену, як творча особистість хореографа. Зроблено спроби його осмислення у синерге­тичному плані. Розкрито методологічні орієнтири вирішення проблеми розвитку творчості та креативності за умови застосування синергетич­ного підходу.*

***Ключові слова:*** *творчість, творча особистість, хореографічна творчість, синергетика, синергетичний підхід.*

Творчість є одним із найсуперечливіших феноменів людського існування, який виявляє складність і неоднозначність свого сенсу тим більше, чим глибший його теоретичний аналіз. Творчість є однією з тих реалій, що надає сенс нашому життю. У процесі осмислення феномену творчості концентрується вся складність, парадоксальність і загадковість процесу виникнення власне нового, як у свідомості людини, так і в структурах майбутнього.

Кожна людина є безумовно творчою, обдарованою і володіє невичерпними раціональними резервами для накопичення нового знання та досвіду. Докладаючи системних та старанних зусиль в тій чи іншій галузі діяльності, кожна людина може досягнути високих результатів, які можна класифікувати як обдарованість.

О. Оніщенко визначає творчість як свідому, продуктивну діяльність "щодо створення якісно нових матеріальних та духовних цінностей, які мають суспільно-історичну значущість" [8, с. 76].

Творчість завжди звернена до іншої людини, вона має адресата і тому є діалогічною. Пошук повноти, з якої походить будь-яке творче діяння, потребує іншого співтворця, як того, хто здатен розпредметити задум творця, і через це продовжити процес творчості, підтримувати у витворі життя. Творчість не лише розкриває множину можливостей самовираження людини, але і формує саму особистість, означує вектор її діяльності та окреслює смисловий горизонт перетворень. Сучасна успішна особистість як складна, відкрита, дисипативна система з необхідністю має безперервно вдосконалюватися, саморозвиватися упродовж всього життя. Такий поступ можна схематизувати трикутником, кутами якого є творчість, освіта та обдарованість [12, с. 312].

Саме синергетика кожну відкриту систему розглядає як множинність еле­ментів, що перебувають у постійній взаємодії, а також в обміні енергією, інфор­мацією зі світом. Чим більше система порушує рівновагу, тим більше коливань, "гармонік" з’являється в ній. Динамічна система в хаотичному стані – це певний "сепаратор, який відкриває величезну більшість випадкових послідов­ностей і збе­рігає лише ті з них, які сумісні з динамічними законами даної системи" [8, с. 224].

Люди створили танець як одну з форм художнього спілкування, як засіб вираження своїх думок і почуттів. Ще в первісному суспільстві існували танці, що відтворювали трудові процеси, що відображали рухи тварин, танці магічного характеру. В них людина зверталась до сил природи. Не вміючи їх пояснити, вони молились, заклинали, приносили їм жертви, просячи вдалого полювання, дощу, сонця, народження дитини чи смерті ворога. З розвитком якості музики розвивався і сам танець, з ілюстративного перетворювався на танець більш духовний, який ніс в собі людські емоції (настрої, переживання і почуття) і послідовну думку. "І чим радісніші та життєрадісніші будуть наші танці, й тим більше хореографічне мистецтво хвилюватиме людей, бо танець – це завжди гімн щастю і добру", – так говорив Ж. Ж. Новер [7, с. 91].

Спроби осмислити творчість як філософську категорію, що має складну внутрішню понятійну структуру, робилися дослідниками неодноразово. У загальнотеоретичному плані творчість інтерпретується як діяльність, що породжує "щось якісно нове, щось, яке ніколи раніше не існувало". Творчість своєю сутніс­тю, внутрішньою логікою переплітається з такими проблемами, як свідомість, мислення, пізнання, критика, практика, передбачення, соціальний ідеал.

Складний зміст творчості викликає спектр естетичних почуттів, формує особливе естетичне ставлення. Творчість стає способом формування естетичного ставлення до самого себе. Визначальною сутнісною силою людини є її здатність до творчості. Творча реалізація виявляється рушієм прогресу, інновації, поступу в будь-якій галузі людської діяльності. Люди творчого бачення порушують інертність суспільства, здійснюють реформування, а то і зміну того, з чим суспільство зжилося, що для нього стало звичним, стабільним. Творчість надихає, окрилює людину, спонукає до пошуку інноваційних рішень й оригінальних підходів до будь-якого виду активності.

За спостереженнями В. М. Розіна, людина, яка є особистістю, не може діяти, як усі, за традицією чи звичаєм. Вона шукає опертя у самій собі й у світі, який відповідає її переконанням. Якщо ж її особистісне "Я" і світ перестають відпо­відати її сподіванням, людина рано чи пізно переживає кризу й змушена міняти й те, й інше. Необхідною умовою такої трансформації є вчинок і творчість. Вчинок дозволяє "розійтися" з минулим і зробити крок у майбутнє. Але, щоб це могло статися, особистість має здобути нове бачення, осмислити нову реальність, відчути себе іншою, що обов’язково передбачає творчість [10, с. 19]. Важливо розуміти, що творчість є саме особистісним способом існування. Особистість втілюється у творчості. Однак творчості без особистості немає. К. Платонов зазначав: "Особистість – це конкретна людина як суб’єкт перетворення світу на основі його пізнання, переживання і ставлення до нього" [9, с. 201].

А на думку С. Рубіштейна, "особистістю у специфічному розумінні цього слова є людина, в якої свої позиції, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, світогляд, до якого вона прийшла шляхом великої свідомої роботи" [11, с. 241].

В. О. Моляко виокремює принцип розвивального впливу творчості на особистість. "Творчість важлива сама по собі як створення нового, оригінального, важлива також і як стимулятор діяльності, що сприяє розвитку пізнавальної сфери і розвитку особистості в цілому" [6, с. 12]. Сучасна соціокультурна реальність порушує перед людиною коло питань, вирішення яких вимагає нового світоро­зуміння на засадах нелінійного мислення. Тобто нелінійний стиль мислення передбачає готовність до появи нового, а поява нового розглядається як результат творчої діяльності суб’єкта.

Ідея нелінійності розвитку, що лежить в основі синергетики, насамперед передбачає багатоваріантність, альтернативність, можливість свободи вибору. Отже, обґрунтуємо положення про те, що в умовах сучасних соціокультурних змін нелінійне мислення є основою творчості. Потенціалом творчості виступає здатність до творчого мислення.

У межах синергетичної концепції характерними рисами творчого мислення є: активність, нелінійність, діалогічність мислення, відкритість, моральнісно-ціннісні орієнтації, відповідальність, свобода вираження, реалізація, задоволеність діяль­ністю тощо. Саме у творчому становленні розкривається вся якість людської життє­во­сті, що утворює смислову єдність цінностей та цілей, уможливлює розвиток творчої свідомості, яка у кожну мить відтворює духовний досвід людства та формує бажане майбутнє.

Нелінійність розвитку особистості – один із постулатів синергетичного підходу. С. Д. Максименко розуміє становлення особистості як саморозвиток єдиної, цілісної й унікальної системи та визначає вихідні рушійні сили даного процесу як досі не пізнану енергію особистості, яку називає "нужда": "… Власне не потреба і не зовнішні умови слугують джерелами розвитку (вони є чинниками функціонування), а саморух нужди у її складних внутрішніх суперечливих взаємовідносинах із потребами" [5, с. 30]. Таким чином, розвиток особистості – це закономірне чергування станів неврівноваженості й рівноваги (хаосу і порядку). Досліджуючи феномен творчого процесу, більшість учених визнають три основні етапи його розвитку: задум, концентрація, виконання. Ці етапи охоплюють моменти творчого пошуку, розробки ідеї та її реалізації, "що є завершальним, коли відбувається остаточне внутрішнє і зовнішнє злиття митця з образами" [12, с. 78].

Головне для творчої особистості хореографа зробити тіло слухняним інструментом передачі внутрішнього стану та емоцій особистості і водночас дати людині відчуття "м’язової радості" у процесі виконання танцю; гармонізувати її тіло й душу у танцювальному русі; навчити її вільно володіти мовою тіла у процесі хореографічної імпровізації, самостверджуватися у танці, виявляючи свою творчу волю і неповторну індивідуальність. Звертаючись у танці до творчості, людина, за ствердженням Д. В. Віннікота, усвідомлює свою креативність і через її розвиток пізнає свою індивідуальність.

Творчий процес є складноорганізаційною, відкритою, нерівноважною систе­мою, яка у своїй нелінійності здатна до самоорганізації, переходу від хаотичного стану до балансу та гармонії. Такий динамічний хаос і є творчим началом. Саме на стадії хаосу, точніше при виході з нього, виникає нова цінна інформація. На цій стадії існує момент, коли генерація цінної інформації є найбільш ефективною. Цей момент по суті і є моментом "осяяння", "прозріння", "істини".

Саме творчий процес здатний надати людині внутрішнє оновлення, задово­леність собою, деяку нематеріальну значущість. Таке віднайдення рівноваги, внутрішньої впорядкованості та гармонії є катарсисом. Поняття катарсису – очищення творчістю, осяянням. Катарсис залежить від самого суб’єкта творчої діяльності, його налаштування, здатності повністю заглиблюватись у творчий процес, абстрагуватись від подразників, що оточують.

Творчість виявляється процесом невпинного творчого пошуку та реалізації задуманого. Існує багато визначень цього поняття, але жодне з них не є вичерпним через надзвичайну складність цього феномена. Зазвичай під творчістю розуміють специфічну форму людської діяльності, яка відрізняється новизною та оригінальністю, що свідчить про яскраву індивідуальність творця, його здатність висувати нешаблонні ідеї і пропонувати несподівані рішення. За жартівливим зауваженням Д. Прайса, творчість з’являється тоді, коли зі словом "чорне" попри асоціації пов’язують не слово "біле", а слово "ікра" [3, с. 76]. Те ж саме стосується і визначення геніальності. Наприклад, визначення на кшталт "геній – це вільний і повний вираз творчих сил людини" [4, с. 173], будучи формально правильним, практично не прояснюють шляхи виявлення та формування, якщо не геніальності, то принаймні талановитості та обдарованості. З поняттям "обдарованість" пов’язана велика кількість абстрактних, прихованих і неприхованих тавтологій під загаль­ним девізом: "обдарованість – це рівень здібностей, необхідний для вико­нан­ня завдань, які до снаги… обдарованій людині". Класичний приклад: "Обдаро­ваність – це сполучення низки здібностей, яке забезпечує успішність (рівень і своєрідність) виконання певної діяльності" [1, с. 143].

Спираючись на проведений аналіз, з точки зору загальної теорії систем у її застосуванні до проблем психології та педагогіки, можна дати такий висновок: творчість – це діяльність людини у будь-якій царині соціального буття, яка характе­ризується максимальним синтезом шести універсальних форм самооргані­зації, що повністю вичерпують індивідуальну і колективну складову вольового, розумового та емоційного вимірів природи людини, її світоглядні характеристики і водночас забезпечують здатність індивіда чи будь-якої спільноти в процесі вирішення креативних завдань найбільш мобільно переходити до свідомого використання тієї парадигмальної стратегії, яка є функціонально найбільш адекватною саме тим завданням, які постають на даний момент.

Після з’ясування поняття "творчість" у системно-синергетичному вимірі можна дати і "робоче", точніше робоче визначення обдарованості: обдаро­ва­ність – заснований на здатності до ефективного використання базових системних вимірів людської природи (у максимальній для дитячого віку синергетичності) рівень творчого потенціалу, якого достатньо для того, щоб за сприятливих обставин подальшої ефективної соціалізації трансформуватись у талант чи навіть геніаль­ність. Тобто потенційна енергія здібностей, які можуть реалізуватись, наприклад, у грі або вирішенні суто навчальних завдань, повинна бути достатньою, щоб згодом перейти в кінетичну енергію вже "повноцінної" креативності [12, с. 308].

Сучасне життя народжує свої ідеали, народжує свій образний світ, які стають своєрідними символами вираження душі. Величезний вплив хореографіч­ного мистецтва і потяг до нього молоді зумовлюється його синтетичною природою. Могутні чинники танцю – музика, пластика, ритм, елементи живопису та драматичного мистецтва – надзвичайно приваблюють молодь. Окрім образного, мистецького впливу, хореографія, як жоден інший вид мистецтва, дає змогу творчій особистості реалізувати потребу в русі, адже танець – це передусім рух – красивий, окрилений. Танець також сприяє вихованню почуття краси спільних дій, товаришування, привчає до дисципліни й правил етикету, без яких, власне, навчання хореографічного мистецтва стає абсолютно неможливим. Саме участю молоді у танцювальних колективах виховується неабияка сила й витривалість, вміння переборювати фізичні й моральні труднощі, наполегливість у досягненні мети.

Особливе значення має застосування синергетичного підходу в розвитку креативної особистості. Для креативної особистості характерним є так зване дивергентне мислення, коли пошук іде одночасно в різних напрямах, не підпо­рядковуючись єдиній логіці. Креативність надзвичайно важлива й затребу­вана суспільством, що забезпечує мотивацію до неї. І саме креативність є передумовою творчості. Її потрібно розвивати в особистості, оскільки ця здібність не стільки вроджена особливість, скільки результат тренувань. Загалом креативне мислення позначається пластичністю, рухливістю, оригінальністю [1, с. 432].

Особливо креативність проявляється у сучасній хореографії. Під терміном "сучасний танець" зазвичай розуміють напрям мистецтва танцю, що включає танцювальні техніки та стилі XX – початку XXI ст., що сформувалися на основі американського і європейського танцю модерн і танцю постмодерн. Айседора Дункан і Марта Грем, маючи за плечима солідну класичну базу, шукали легкість руху у використанні природної будови та енергії тіла, домагаючись нової якості руху – більшої плинності, природності і різноманітності руху, ніж дозволяли старі техніки.

Спільним для всіх напрямів сучасного танцю є те, що танець розглядається як інструмент для розвитку тіла танцівника і формування його індивідуальної хореографічної мови через синтез, актуалізацію та розвиток різних технік і танцю­вальних стилів. Для сучасного танцю характерна дослідницька спрямованість, обумовлена взаємодією танцю з постійним розвитком філософії руху та комплек­сом знань про можливості людського тіла і взаємодії тіла – розуму, тіла –простору, тіла – тіла. Велике значення також має концепція усвідомленості.

Для сучасного танцю характерна різнобічність і універсальність. Його можна танцювати в будь-якому середовищі, комбінувати і поєднувати з іншими танцювальними техніками і формами, створюючи нові стилі руху. Сучасний танець дозволяє професійним танцюристам відкривати для себе нові грані цього мистецтва [13].

У вирішенні проблеми розвитку творчості й креативності особистості за умови застосування синергетичного підходу є наступні методологічні орієнтири:

* ставлення до особистості як до відкритої системи, в якій постійно відбувається обмін інформацією (що підвладна різноманітним впливам навко­лишнього середовища) та постійно змінюють один одного стани неврівноваже­ності й спокою, що сприяє її розвиткові;
* саморозвиток особистості, її креативність, а також творчі вияви здійсню­ються на основі її духовності, збагаченню якої має передусім сприяти суб’єкт впливу;
* врахування того, що особистість є системою, яка постійно саморозви­вається і розвиток її в принципі необмежений [12, с. 246].

Використання термінології синергетики у філософсько-освітньому та педагогічному полі досліджень дозволяє осмислити спільні для різних галузей знань загальні процеси, розпізнати в них нові смисли, осягнути перспективу розвитку нового педагогічного знання. Завдяки проведеному аналізу стає зрозуміло, що творча діяльність спрямована на майбутнє, вона не обмежується усталеними нормами і стереотипами мислення. Таким чином, творчий процес здійснюється та розвивається за законами синергетики, вибудовуючи із хаосу нові структури. Творчість сучасної особистості має бути позначеною не лише новиз­ною (що притаманно їй за визначенням), а ще низкою ознак, аби задовольняти обставинам сучасного суспільства. Вона має стати способом життя сучасної людини.

Хореографічне мистецтво є ефективним засобом формування творчого потен­ціалу особистості. Танець приносить естетичну насолоду, виховує естетичні смаки, потреби, формує емоційність, чутливість, позитивне ставлення до навколишнього світу. Творче сприйняття дійсності тісно пов’язане з майбутнім, і воно спрямоване не на здійснення дії, а на потенційні можливості, а тому в процесі еволюції людства творчість відіграє роль "двигуна" прогресу.

**Література**

1. Андрієвська В. В. Креативність / голов. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. с. 432.
2. Ильин Е. Психология творчества, креативности, одарённости. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 448 с.
3. Ирина В., Новиков А. В мире научной интуиции. Интуиция и разум. Москва: Наука, 1978. 191 с.
4. Гончаренко Н. Гений в искусстве и науке. Москва: Искусство, 1991. 432 с.
5. Максименко С. Д. Психологічні механізми розвитку і саморозвитку особи­стості. *Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі*: матер. методол. сем. АПН України (19 бер. 2008 р.). Київ: АПН України, 2008. С. 30–37.
6. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). Киев: Освита Украины, 2007. 388 с.
7. Новерр Ж.-Ж. Письма о танце / пер. с фр. под ред. А. А. Гвоздева. 2-е изд., испр. Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2007. 384 с.
8. Оніщенко О. І. Художня творчість у контексті гуманітарного знання: монографія. Київ: Вища школа, 2001. 179 с.
9. Платонов К. К. Система психологии и теории отражения. Москва: Наука, 1982. 310 с.
10. Розін В. М. Можем ли мы проектировать себя сами? *Философские науки*. 2009. № 12. С. 8–26.
11. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.
12. Синергетика і творчість: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 314 с.
13. Шариков Д. І. Теорія, історія та практика сучасної хореографії. Генезис і класифікація сучасної хореографії – напрями, стилі. Київ: КиМУ, 2010. 208 с.

**ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ПРАКТИЦІ ЗАКЛАДІВ**

**ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Раструба Т. В.**

*Стаття присвячена встановленню характеру творчого використання досвіду особистісно орієнтованої музичної освіти дітей шкільного віку в сучасних закладах загальної середньої освіти на рівні вчителів та учнів крізь призму запропонованої компонентної структури.*

***Ключові слова:*** *особистісно орієнтована освіта, заклади середньої освіти, урок музичного мистецтва, особистісні якості, особистісні харак­те­ристики.*

Освітні шляхи на сучасному етапі демократизації суспільства та входження України в європейський і світовий освітній простір визначаються оновленням й усвідомленням їхньої глибини та значення. Такі процеси спонукають шукати інші підходи до організації навчально-виховної процедури, здатної забезпечити можли­вість самовдосконалення і самореалізації особистості.

Динамізм розвитку теперішнього суспільства зумовлює потребу в активній, творчій людині, внутрішньо вільній і котра вміє жити в умовах свободи, орієнту­ючись на загальнолюдські цінності, та усвідомлює свою самоцінність, унікаль­ність й відчуває взаємозв’язок зі світом у цілому. Особливо актуальним для вітчизняної педагогіки бачиться нами виявлення історико-педагогічного надбання досвіду музичного навчання і виховання крізь призму традицій та сучасних інновацій, що містять конструктивні ідеї особистісно орієнтованої парадигми.

У науковій літературірізні аспекти проблеми музичної освіти розглядалися в працях А. Болгарського, С. Горбенка, О. Лобової, Л. Масол, О. Михайличенка, О. Олексюк, Г. Падалки, Е. Печерської, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Руд­ниць­кої, Т. Танько, О. Хижної, Л. Хлєбнікової, Г. Шевченко, В. Шульгіної, О. Що­ло­кової та ін. Розробці теоретичних засад удосконалення форм та методів навчання присвячують свої праці А. Алексюк, С. Бондар, Л. Момот, В. Онищук, В. Паламарчук та багато інших.

Теоретичними передумовами становлення особистісно орієнтованої концеп­ції в педагогічних дослідженнях слугують ідеї філософської та педагогічної антропології (Б. Бім-Бад, В. Блюмкін, О. Дубко, І. Зязюн, Л. Сохань, С. Подмазін); роботи представників гуманістичного руху в психології (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, І. Бех, Р. Берне, В. Білоусова, О. Бодальов, М. Боришевський, Л. Вигот­ський, В. Киричок, А. Маслоу, Г. Олпорт, М. Потанін, К. Роджерс, Е. Фромм, Н. Щуркова та ін.) та педагогіці (Ш. Амонашвілі, І. Арябкіна, О. Асмолов, Л. Божович, Є. Бондаревська, В. Бутенко, О. Виговська, С. Гонча­ренко, В. Давидов, В. Киричок, С. Кульневич, Ю. Мальований, В. Моляко, В. Оржеховська, Л. Проколієнко, Г. Пустовіт, В. Рогозіна, С. Рудаківська, О. Сав­ченко, В. Сєриков, С. Сисоєва, А. Сиротенко, В. Сухомлинський, О. Столяренко, І. Тараненко, В. Татенко, А. Хуторський, К. Чорна, І. Якиманська та ін.). Тому **мета** даної **статті** полягає у встановленні характеру творчого використання ідей особистісно орієнтованої музичної освіти в практиці сучасних закладів загальної середньої освіти.

Ми вважаємо, що практична реалізація особистісно орієнтованої парадигми загальної музичної освіти учнів буде успішною, коли педагоги-практики чітко усвідомлять її компонентну структуру, яка відображає механізми, процедури, засоби реального використання її теоретичних положень. За таких умов видається логічним виділити три основні *компоненти* структури особистісно орієнтованої музичної освіти дітей шкільного віку сучасності: змістово-процесуальний, мотиваційний та позиційний. Переконані, що ці компоненти пронизують процес розвитку особистісно орієнтованого музичного навчання та виховання, одночасно реалізуючись і під час викладання інших навчальних дисциплін.

У ході наукового пошуку нами було поставлено **завдання**: на основі запропонованої компонентної структури з’ясувати характер творчого застосу­вання досвіду особистісно орієнтованої музичної освіти дітей шкільного віку в сучасних закладах загальної середньої освіти *(змістово-процесуальний компо­нент, мотиваційний компонент, позиційний компонент).*

Так, *змістово-процесуальний компонент* складається зі змістового та процесуального елементів. Зауважимо, що змістовий елемент характеризується передусім використанням певних освітніх програм із музичного мистецтва та творчим підходом учителів до підбору форм, методів та прийомів навчання і виховання.

На основі аналізу шкільної документації зазначимо, що початкова освіта підпорядкована Державному стандарту початкової загальної освіти, затвер­дженого Постановою КМУ від 20 квітня 2011 року № 462. Згідно з цим, вивчення художньо-естетичних дисциплін у 1–2 класах здійснюється за новими навчаль­ними програмами, затвердженими МОН України: "Музичне мистецтво" (автори: Л. Хлєбникова, Л. Дорогань, І. Івахно, Л. Кондратова, О. Корнілова, О. Лобова, Н. Міщенко); "Мистецтво" (автори: Л. Масол, О. Гайдамака, Н. Очеретяна, О. Дмитренко). Учні 3–4-х класів закладів загальної середньої освіти, опановують музичне мистецтво за навчальними програмами 2006 року (Київ: "Початкова школа", 2006) – "Мистецтво" (автори: Л. Масол, Е. Бєлкіна, О. Оні­щенко, Н. Оче­ретяна, В. Рагозіна); "Музика" (автори: О. Ростовський, Л. Хлєб­ни­ко­ва, Р. Мар­ченко); "Музика" (автор О. Лобова); "Музичне мистецтво, 5–8 класи" (автори: Б. Фільц, І. Бєлова, Г. Букреєва, М. Демчишин, Л. Масол, О. Мільченко, О. Пав­лен­ко); "Мистецтво, 5–8 класи" (автори: Л. Масол, О. Гай­да­мака, В. Го­ро­венко, О. Калініченко, О. Комаровська, О. Оніщенко, Н. Очеретяна).

У ході вивчення шкільної документації було також з’ясовано, що середня школа з 2013 року починає поступово переходити на новий зміст освіти, визначений Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (затверджений Постановою КМУ від 23 листопада 2011 року № 1392). Саме тому, відповідно до нових Типових навчальних планів, затверджених наказом МОН України від 03 квітня 2012 року № 409, освітня галузь "Мистецтво" реалізується навчальними предметами "Образотворче мистецтво", "Музичне мистецтво" або інтегрованим курсом "Мистецтво". Спираючись на це, заклади загальної середньої освіти мають право самостійно обирати ту чи іншу спрямованість освітнього процесу щодо музичного навчання і виховання дітей.

Досліджуючи практичну реалізацію процесуального елементу, який вклю­чає застосовування ефективного дидактичного інструментарію (послідовність і доцільність добору форм, методів і прийомів, характерних для особистісно орієнтованого музичного навчання і виховання) та свідомий вибір учителями педагогічної системи, ми використовували методи спостереження, опитування й анкетування як для вчителів музичного мистецтва, так і для вчителів інших навчальних дисциплін.

У ході дослідження, за допомогою анкетування здатності до впровадження вчителями особистісно орієнтованої освіти, нами з’ясовано, що 66,6 % вчителів займають щабель високого рівня, здатні до впровадження особистісної орієнтації у навчально-виховний процес, 27,6 % – середній рівень і мають деякі сумніви, але частково здатні її впроваджувати та 5,6 % – не готові (низький рівень) відійти від прийнятної ними методики фахової діяльності. Серед учителів музичного мистецтва спостерігається більша здатність до впровадження особистісно орієнтованого педагогічного процесу.

У процесі практичної перевірки вчителям було запропоновано додати у їхню педагогічну діяльність нестандартні форми, методи та прийоми особистісно орієнтованої музичної освіти. Стрижнем уроку музичного мистецтва є цілісне музичне сприйняття, яке ґрунтується на активному усвідомленні внутрішніх зв’язків між звуками, фарбами, словами тощо, яке надається системою емоційних, інтелектуальних, моторних складових у різних видах музичної діяльності (слухання музики, вокально-хорова робота, елементарне музикування). Тож учителі музичного мистецтва активно впроваджували у своїй практичній роботі всі групи запропонованих нами методів. Це зокрема: *методи візуальної ілюстрації звуко-просторових асоціацій* ("Малюємо голосом портрет", "Дзвіно­чок", "Зозуля", "Клубок-мандрівник" тощо); *метод аудіального сприйняття* (складання словнич­ка "музичного настрою", підбір віршів адекватних музичному творові та ін.). Використовувалися різні *проблемні ситуації*: відтворення музич­ного твору в живописі дитиною; кольорове моделювання музики, просто­рове моделювання музики тощо. Для розвитку творчої уяви (особливо у молод­шому шкільному віці) використовувалися *творчі методи*: створення уза­галь­неного живописного образу різних музичних жанрів, інструментів, засобів музич­ної виразності; графічне моделювання різних форм, темпів, ритму музики та ін.

Результати *спостереження* (чи збільшувався обсяг знань учителя про особистісно орієнтований підхід до музичного навчання і виховання; як зміню­ються учні при проведенні таких форм роботи, їх творчі, пізнавальні здібності), *опитування* (як ці знання допомагають учителю в практичній педагогічній діяльності; як змінився професійний портрет вчителя після набуття певних знань; як підвищився рівень викладання; чи цікаві такі заняття дітям; чи з радістю вони чекають на наступне тощо) за практичною реалізацією вищезазначеного дидак­тич­ного інструментарію засвідчили особистісне професійне зростання вчителя, яке позитивно впливає на динаміку змін художньо-творчої діяльності кожної дитини, її впевненість у своїх силах і легкість сприйняття будь-якої інформації.

Таким чином, дослідження змістово-процесуального компонента (шкільні програми, підручники, за якими здійснювалася навчально-пізнавальна діяльність учнів із музичного мистецтва, плани уроків та позаурочної роботи, практична діяльність учителів, учнів) дало можливість отримати необхідну інформацію про зміст і форми роботи вчителя на уроках музичного мистецтва, художньо-творчу діяльність учнів, яка сприяє їх розвитку. Але принагідно зазначимо, що уроки музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти нашої держави зумовлені змістом навчальної програми, обмежені, що не дозволяє задовольнити різнобічні інтереси та вимоги учнів. Тому нам видається, що реалізація особистісно орієнтованого музичного навчання і виховання учнів дозволить розширити естетичний, культурний кругозір дітей, сформувати перспективно-пробуджуючі мотиви, що ґрунтуються на розумінні значущості художньо-естетичної діяльності на уроці й у процесі позашкільної роботи.

Характеристика компонентної структури особистісно орієнтованої музичної освіти з точки зору формування в учнів певної системи цінностей та виявлення на їх основі закономірностей і принципів передбачає надання особливої уваги *мотиваційному компоненту,* який складається із цільового, емоційного та креа­тив­ного елементів. На основі методів спостереження, опитування, анкету­вання та тестування досліджувалася динаміка розвитку учнів під впливом особистісно орієнтованої педагогічної діяльності вчителів музичного мистецтва, яка виявилася позитивною. Зокрема, мотивація досягнення успіху доводить необхідність піклування як про формування адекватної самооцінки, так і про рівень домагань дитини.

Звернемо особливу увагу на те, що розвиток відповідних особистісних яко­стей в учнів у ході педагогічної взаємодії передбачає наявність достатньо високого рівня їх розвитку в учителя. Тому досліджуючи особистісні якості, ми прагнули до того, щоб показники здатності до впровадження вчителями особи­стісно орієнтованої взаємодії безпосередньо могли бути співвіднесені з особи­стіс­ним розвитком дитини і у ході наукового пошуку було можливим порівняти розвиненість тих або інших особистісних характеристик як у вчителів, так і в учнів.

Відповідно інструментарій наукової розвідки по можливості вибирався нами таким чином, що дозволило робити результати тестування такими, що можна порівняти. Таке зіставлення результатів забезпечувалося двома парамет­рами: *сформованість мотивації досягнення успіху*; *сформованість (прийняття) гуманістичних цінностей*.

Результати підрахунку відповідей показали, що у 49,7 % респондентів яскраво виражені мотиви до досягнення успіху, прагнення до досягнень в діяль­ності та спілкуванні, цілеспрямованість; у 26,2 % мотиваційний полюс яскраво не виражений, однак вони мають тенденцію до уникнення невдачі; 13,3 % схильні до прояву тенденції до досягнень; у 10,5 % учнів зафіксовано виражену мотивацію на невдачу, коли більш важливим стає уникнення неприємностей, помилок, ніж спроба досягти будь-якого результату діяльності. Утім 27,1 % вчителів мають високий рівень мотивації до успіху; 53,1 % показали помірно високий рівень мотивації; 14,6 % – середній рівень мотивації; 5 % виявили низький рівень мотивації досягнення успіху. Порівнюючи виявлені результати, можемо наголосити, що мотиваційний рівень до успіху як вчителів, так і учнів сьогодні, в основному, складає достатні показники.

Результати анонімного анкетування "Усвідомленість вибору педагогічної системи" та "Цінності освіти" допомогли нам визначити рівні сформованості (прийняття) цінностей особистісно орієнтованої освіти вчителів (177) та учнів 6–8 класів (531).

При з’ясуванні рівня усвідомленого вибору педагогічної системи вчителями (в нашому випадку особистісно орієнтоване навчання і виховання) за допомогою методу анкетування нами виявлено, що 63,3 % вчителів є прихильниками особи­стісно орієнтованої парадигми та прагнуть до реалізації її принципів, 31,6 % учителів ще не готові до цього і дотримуються традиційної моделі навчання і виховання, а учні для них все ще залишаються бути об’єктами педагогічного впливу. Щодо вчителів музичного мистецтва, то 88,8 % з них усвідомлюють важливість особистісно орієнтованої музичної освіти й намагаються втілити її у практиці.

На противагу цьому анонімне анкетування учнів 6–8-х класів допомогло нам визначити три рівні сформованості (прийняття) гуманістичних цінностей (цінність пізнання, Я-цінність, інший-цінність, цінність суспільно корисної діяльності): низький, середній та високий. Низький рівень характеризувався тим, що такі цінності для учня не є основою його дій і вчинків. Серед показників досліджуваних цінностей найбільш заниженою виявилася "Я-цінність". Середній – визначався певною гуманістичною спрямованістю із чітким усвідомленням себе та інших людей як особистості, але з низьким показником щодо пізнання. Високий – відзначився власною ініціативою прагнення до пізнання, відповідальністю та наявністю гуманістичного типу поведінки. Найвищий показник виявився у цінності суспільно корисної діяльності.

Зауважимо, що учні молодшої школи не можуть брати участь у подібних анкетуваннях з причини їх складності для цієї вікової категорії дітей. Тому для визначення ефективності впровадження особистісно орієнтованої музичної освіти учнів 1–4 класів ми застосовували методи спостереження та опитування. Результати використаних методів засвідчили, що мотивація творчості у молодших школярів на уроках музичного мистецтва спирається на нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та музичний досвід учнів. Тому формування мотивації на таких заняттях ґрунтується на врахуванні схильності дітей до різних видів музичної діяльності. Згідно з цим урок музичного мистецтва у молодшій школі вибу­до­вувався за умови сюжетної видозміни кожного заняття.

Останній *позиційний компонент* вищезазначеної структури, який вміщує рефлексивний та комунікативно-операційний елементи, досліджувався нами за допомогою "Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії за О. Калаш­никовою" [3]. Результати цього свідчать, що високий показник рефлексії у вчителів музичного мистецтва становив 66,6 %, середній – 44, 4 %, низький – 0 %.

Підкреслимо, що позиційний компонент спрямований на розвиток міжосо­бистісних взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу. Тому позиція педагога має бути пов’язана із реалізацією механізму емоційного "зараження", що забезпечується встановленням контакту з учнями у процесі сприйняття музики та сприяє формуванню умов для емоційного обміну враженнями після прослуханого твору, розвиває вміння сприймати і відображати експресію іншого. У практичній діяльності це забезпечувалося такими способами, як цілковита зосередженість учителя на сприйнятті музики (не відволікаючись на зауваження дітям, не записуючи в цей момент щось у журналі та ін.); легке коливання корпусом, мімічна реакція у процесі слухання; яскраві інтонації при передачі свого ставлення до того, що звучить тощо.

Поведінковий елемент забезпечувався створенням атмосфери успіху, доброзичливості та довіри, взаєморозумінням. Широко застосовувались такі фрази, як: *"дослухайтесь до музики", "інструменти ведуть розмову", "музика веде бесіду з нами"* тощо; *"слухаючи музику, уявіть, придивіться", "музика яскрава, чітка, кольорова"* тощо; *"слухаючи музику, відчуйте", "звуки теплі, холодні, колючі", "музика стривожена, розслаблена"* та ін.

Комунікативно-операційний елемент компонентної структури особистісно орієнтованої музичної освіти досліджувався нами методом спостереження за прогресом особистісних характеристик учнів: *суб’єктність, мотивація досягнен­ня успіху, прийняття гуманістичних цінностей.* Це дало можливість зафіксувати позитивну динаміку в особистісному розвитку самих учнів у процесі особистісно орієнтованої педагогічної діяльності педагога.

Зауважимо, що розвиток суб’єктності учня можливий, коли складаються певні умови, за яких проявляється потреба і готовність дитини до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Важливо, щоб суб’єктність формувалася і закріп­лю­валася в учня на рівні базової особистісної характеристики, основною ознакою якої є: самостійність – здатність до незалежних дій, рішень, прояву власної ініціативи у процесі навчальної діяльності і у виборі цілей, і у виборі способів їх досягнення; готовність і здатність здійснювати навчальні дії власними силами; активність – прагнення людини вийти за власні межі, розширити сферу своєї діяльності та спілкування, діяти поза межами вимог ситуації й рольових приписів, уподобань; готовність до вибору як усвідомлення своєї відповідальності за результати і наслідки своєї діяльності, поведінки. Спостереження за суб’єктністю учнів в освітньому процесі дозволяє робити висновки про те, чи достатні педагогічні зусилля вчителя, чи спрямовані вони на сам розвиток цієї особистісної характеристики у дітей. Несформованість такої позиції зробить неможливою для учня актуалізацію власних потенційних можливостей. Тож для визначення суб’єктності учнів ми розробили анкету, яка вміщує вищезазначені показники.

Відповіді на питання анонімної анкети допомогли нам охарактеризувати: поведінку і позицію учня в процесі навчальної діяльності безпосередньо на уроці музичного мистецтва та сприяли визначенню позитивної динаміки ступеня його активності й відповідальності в ході засвоєння навчального матеріалу, його соціальну роль в освітньому процесі, усвідомлення власних дій, спрямованих на свою освіченість, самостійність та виваженість цієї характеристики в навчальній та позаурочній роботі.

У результаті спостереження за напрямами роботи вчителів (звернення до суб’єктності досвіду дитини, застосування на уроці нестандартних форм, методів та прийомів, характер спілкування, активізації способів навчальної роботи, педагогічна гнучкість у роботі з учнями) ми зафіксували достатній рівень освоєння особистісно орієнтованої педагогічної діяльності.

Таким чином, зауважимо, що сучасні вчителі досить активно намагаються впроваджувати особистісно орієнтований підхід до музичного навчання і виховання, який проявляється в їх прагненні виявляти своєрідність особистості кожної дитини, розвивати її музичні і творчі здібності, орієнтуватися на природні сили особистості, пробуджувати її творчий потенціал, стимулювати і спрямо­вувати творчу фантазію в процесі індивідуального і колективного музикування, здійснювати навчання й виховання з опорою на життєвий і художньо-естетичний досвід дітей, включаючи їх до активної музичної діяльності. Зазначене не свідчить про відсутність проблем у процесі запровадження особистісно орієнтованої музичної освіти.

Отже, у ході дослідження творчого використання ідей особистісно орієнто­ваної музичної освіти в практиці закладу загальної середньої освіти з’ясовано, що сьогодні пріоритетністю є проблема побудови такого освітнього процесу, який би дозволив з єдиних позицій втілити художньо-естетичне нав­чання і виховання дітей шкільного віку у напрямі його особистісної спрямова­ності. Перевірка визна­ченої компонентної структури свідчить про ефективність практико-орієнтованого рівня музичної освіти учнів та позитивну динаміку їх особистісного розвитку під впливом особистісно орієнтованої педагогічної діяльності вчителів музичного мистецтва.

**Література**

1. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку: навч. посіб. за модуль-рейтинговою системою навчання Вид. 2-ге, допов. Житомир: В. Б. Котвицький, 2008. 416 с.
2. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 701 с.
3. Кузнецова В. Г. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів: автореф. дис. … канд. пед. наук. Луганськ, 2001. 20 с.
4. Психологія: навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнєцов, В. Л. Злив­­ков та ін. / за наук. ред. О. В. Винославської. Київ: Фірма "ІНКОС", 2005. 352 с.
5. Раструба Т. В. Розвиток особистісно орієнтованої музичної освіти дітей шкільного віку в Україні (остання чверть XX – початок XXI століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2019. 22 с.

**ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК СВОБОДА РУХУ І РОЗВИТОК   
ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ВИКОНАВЦЯ**

**Сірякова Г. В.**

*У статті йдеться про необхідність формування імпровізаційних здібно­стей і вмінь майбутніх хореографів. Танцювальна імпровізація розгляда­ється як метод підготовки виконавців, що дозволяє виконувати різно­манітні навчальні і художньо-творчі завдання.*

***Ключові слова:*** *імпровізація, танцювальна імпровізація, метод імпровізації, вільний танець.*

Кожна людина народжується талановитою. Успіх залежить від того, чи виявиться її талант, чи з’явиться шанс, щоб проявити свою обдарованість. Успіх у професії впливає на якість життя. Особливо це стосується творчих людей. І мета буде досягнута лише тоді, коли будуть створені умови для особливого творчого простору, для самореалізації, для розвитку творчих можливостей, при забезпе­ченні свободи для творчості, для розвитку фантазії та уяви. І одним із способів розвитку творчих здібностей є імпровізація.

То що ж таке імпровізація? Імпровізація – видозмінене латинське слово "без підготовки", що означає витвір мистецтва, який створюється під часу процесу виконання або особистого процесу створення.

Музична імпровізація – виконання твору без початково заданих правил, тобто без жанрових, стилістичних, гармонічних, мелодичних, ритмічних обме­жень.

Танцювальна імпровізація – вільний танець – тип танцю чи танцювального твору, який заснований на спонтанності творчого самовираження. Імпровізація в русі – це шлях до свободи, вихід за рамки канонізованих правил. Процес ство­рен­ня власного тілесного сприйняття світу, його можливостей, взаємодії з простором, музикою, ритмом, настроєм. Як сказав американський танцюрист Жак д’Амбуаз: "Танець – це твій пульс, биття твого серця, твоє дихання. Це ритм твого життя. Це вираз в часі і в русі, в щасті і в радості, в сумі і в заздрості". Ось так можна охаракте­ризувати танцювальну імпровізацію.

Якщо ви довіряєте своєму тілу, не намагаючись відтворити якісь рухи від розуму, а просто йдете слідом за тим, що народжується в цю мить, ваші рухи будуть прекрасні. В імпровізації ми рухаємося не від зовнішньої, а від внут­рішньої форми, змісту. Рухи ніби випливають з середини. І це дає багату палітру і розширює рамки танцю.

Танцювальна імпровізація збільшує тілесну усвідомленість, завдяки чому ми краще розуміємо своє тіло, починаємо слухати і чути, що воно нам каже і тоді будь-який наш танець стане більш гармонійним, а тіло розкутим. Бачити рух навколо себе в повсякденному житті – це великий ресурс для майбутнього виконавця. Адже все наше життя – це танець. Пориви вітру, що кружляють листя, краплі дощу, що падають, хвилясті струмки, неймовірні вигини дерев, політ птахів, потік людей, що поспішають на роботу – у всьому є свій танець, ритм, пульс, музика…

Сьогодні майже у кожного з хореографів свій підхід до підготовки виконавців. Усі, хто прагне до саморозвитку і намагається знайти свій шлях, шукають нові підходи і не бояться експериментів. Імпровізація допомагає виконати абсолютно різні завдання в хореографії. Така форма вираження існувала ще з часів зародження культури. З історії балету нам відомо, що танцю потрібні були століття, поки він утвердився як самостійний жанр. Епоха Відродження принесла в танець академічну систему освіти. Справжній переворот стався на початку ХХ століття, коли мистецтво поставило під питання необхідність художньої освіти і змістило пріоритети від кінцевого продукту до методу його створення. Живопису довелося виконувати нові завдання через кубізм, експресіонізм, імпресіонізм тощо. В театрі з’явилися перформанси дадистів, де все визначає випадок. В хореографії це виразили першопрохідці модерну – Фуллер, Дункан, Сен-Дені, Аллан, що не мали професійної освіти і будували свою хореографію лише на структурованій імпровізації. А ось замислюватися над технікою нового танцю, імпровізацією як формою художньої та фізичної практики стали їх учні, аналізуючи та структуруючи знахідки своїх вчителів. Так, учень Марти Грехем Мерс Каннінгем став легендою танцю волею випадку. Він доко­рінно змінив уявлення про роль хореографії в постановках, наділивши танцюри­стів цілковитою свободою. У репертуарі трупи був фіксований хореогра­фічний матеріал, який танцюристи могли виконати в будь-який час і в будь-якому місці сцени на свій розсуд. В його постановках випадковості стали художньою ідеєю, яка показала, що хореограф не обов’язково визначає рух і їх порядок, але визначає концепцію постановки.

У відомій трупі Вільямса Форсайта імпровізацію використовують як метод тренування, наслідуючи балетні (класичні) традиції. Він розглядає балет як геометричну конструкцію, яка складається з точок, ліній, кіл. Його система аналі­зу танцювальних па будується на взаємозв’язку тіла виконавця і простору, де виконавець є основою геометричної конструкції. Танцюристу пропонується нама­лю­вати уявну лінію ногою в повітрі, а потім стати частиною цієї лінії. Додатко­вий виклик уяві і фізичним можливостям – ось що таке імпровізація за Форсайтом.

В практиці хореографів імпровізація зайняла особливе місце. І стала невід’єм­ною частиною професійної підготовки. Найвідоміший напрямок – контактна імпровізація. Її засновником вважають американського танцюриста і хореографа Стіва Пектонса. Він об’єднав принципи східних бойових мистецтв, соматики і танцю модерн, в якому імпровізація будується навколо точки контакту з партнером і основним вважається центр ваги виконавців. В контактній імпровізації всі рівні (на відміну від балету, де є підтримки партнерами партнерш). Тут все підкорюється закону і принципу розподілу і падінню ваги. Ця популярна течія практикується по всьому світу, часто використовується хореографами в постановках і є формою експериментального, соціального і перформативного танцю. Така форма взаємодії допомагає вивчити свої інстинкти і звички, дає свободу спілкування і створює твір на очах у глядача. Ще одна танцювальна техніка роботи, заснована на імпровізації, створена хореографом Охадом Нахарином і звучить як гага. Метод роботи з тілом, коли хореограф не дає конкретні вправи, а спрямовує танцюриста, звертаючись до його уяви. Заняття гагою проходить без дзеркала. Впродовж класу викладач озвучує певні шляхи і пропускає рухи крізь тіло чи окремі його частини, при цьому відслідковує пов’язані з цим відчуття. І все це відбувається в безперервному русі, в якому ти відчуваєш всередині себе і одночасно ззовні. Гага – це, в першу чергу, робота з уважністю та пізнання свого тіла. Це можливість помістити свою увагу в точку, де тебе ще не було. Цей метод здатний повноцінно замінити традиційний екзерсис і стати чудовим доповненням в розвитку своїх професійних можливо­стей. В трупах сучасного танцю імпровізація стала необхідною навичкою. Відома трупа Nederlands Dans Theater (NDT), репертуар якої гармонійно об’єднує фіксовану хореографію Ханса ван Манена і роботи Шарон Еяль, де імпровізація є основою. Виконавець повинен бути однаково готовий працювати в класичній техніці і в той же час шукати свою мову вираження через рух.

Сучасні хореографи для підготовки виконавців до вистав використовують у своїй роботі як балетний клас, так і клас гала, воркшопи – щоб розкрити і розширити творчий потенціал танцюриста. І в цьому розумінні дослідження є невід’ємною частиною робочого процесу. Використовуючи метод імпровізації, хореограф виконує низку завдань: тренування, розкутість, контакт зі своїм внутрішнім я і навколишнім світом.

Імпровізація – це свобода руху і вияву індивідуальності в танці. Але головне те, що імпровізація вплинула на свободу думки.

Танець можна відобразити. Вивчити. Повторити. Але його неможливо зафіксувати в часі. Адже важко повторити рухи і емоційний стан з абсолютною точністю. І в цьому є сенс постійного прагнення до нових знань.

**Література**

1. Гаевский В. Дивертисмент. Москва: Искусство, 1981. 383 с.
2. Грёнлюнд Э. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. Санкт-Петербург: Речь, 2011. 288 с.
3. Никитин В. Ю. Модерн-джаз танец. Методика преподавания. Москва: ВУХТ, 2002. 162 с.
4. Тарасова Н. Марта Грэхем. *Советский балет*. 1990. № 1. С. 59–60.

**ДО ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ**

**"ХУДОЖНЄ САМОВИРАЖЕННЯ" ТА "ХУДОЖНЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЯ"**

**Шевченко І. С.**

*У статті розкривається проблема співвідношення понять "художнє самовираження" та "художня самореалізація". Означені поняття розгля­даються у контексті творчої діяльності та розвитку художньо-творчого потенціалу особистості.*

***Ключові слова:*** *творчість, художня самореалізація, художнє самови­ра­ження, творчий потенціал, творча особистість.*

В сучасних умовах розвитку суспільства проблема реалізації творчого потенціалу особистості набуває особливої актуальності, і це не випадково, адже лише у такий спосіб людство рухається вперед. Увесь життєвий шлях людини – це процес її становлення. Людина, яка спрямована на все нові й нові досягнення, на максимальний розвиток своїх творчих здібностей, має постійно вдосконалю­ватися, намагатися реалізувати свої можливості. Все це тісно пов’язано з її здатністю до самовираження та самореалізації.

У науковій літературі зустрічаються такі терміни, як: самоактуалізація, самореалізація, самовираження, самоствердження, саморозкриття тощо. Кожен з них відображає певний аспект творчого потенціалу, який у процесі діяльності реалізує особистість, що розвивається.

Проблему самовираження, самореалізації та самоствердження як різновиди діяльності особистості досліджували К. Абульханова-Славська, Ю. Кулюткін, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.

Як внутрішня домінанта людської життєдіяльності самоствердження віді­грає велику роль у процесі становлення особистості. Щоправда, сам термін "само­ствер­дження" застосовується принаймні у двох значеннях. В одному – це намагання особистості завоювати соціальну позицію, знайти своє місце в суспіль­стві. В іншому випадку "самовираження" ототожнюється із "самореалі­зацією", тобто прагненням реалізувати себе в об’єктивному світі. Однак ці поняття не тотожні, і кожне з них має свої характеристики. Відтак метою статті є з’ясування співвідношення понять "художнє самовираження" та "художня само­реалізація" особистості.

Як вважає К. Абульханова-Славська, джерелом активності стає гармонійне співвідношення обраної соціальної ролі, своєї внутрішньої позиції, свого "Я". Так, здійснювана особистістю в дієвому плані активність набуває форми самореалі­зації, у часовому – актуалізації своїх дій, тобто саморегуляції, а в ціннісному плані – форми самовираження як вияву в житті власного "Я" [2, с. 125].

Варто зазначити, що поняття "самореалізація" часто розуміють і як самовираження, і як самоствердження, і як аналог саморозвитку, а відтак існує й ціла низка його визначень. Наприклад, самореалізація – це здійснення можли­востей розвитку "Я" за допомогою власних зусиль, співтворчості, співпраці з іншими людьми, соціумом та світом у цілому [5, с. 40].

Ю. Кулюткін зазначає, що прагнення до самореалізації – одна з вищих потреб особистості, яка виявляється в реалізації власних творчих сил і здібностей, в постійному зростанні та збагаченні власних внутрішніх можливостей, у підвищенні своєї професійної діяльності, в орієнтації на загальнолюдські цінності [7, с. 73]. Процес самореалізації виражає найбільш глибокий, сутнісний бік люди­ни. Потреба в самореалізації – це прагнення втілити в реальність той життєвий творчий потенціал, яким володіє людина. Спочатку цей потенціал визначається інформацією, що міститься в людині у момент народження. Але протягом життя він зазнає певних змін, залежно від того, яку інформацію людина вбирає в себе з навколишнього світу, і того, якою мірою вона цю інформацію переробляє. Наслід­ком успішного процесу самореалізації є набуття людиною сенсу життя.

Досить часто самореалізація розглядається у зв’язку з проблемою розкриття власного потенціалу, можливостей, розвитку задатків у професійній діяльності. У моделі А. Маслоу самореалізація трактується як поступальний рух до самоакту­алізації.

Потенційними можливостями художньої самореалізації є обдарування, здібності і таланти. Відомо, що будь-яка людина має ті чи інші здібності, а відтак, і самореалізація може трактуватися як універсальний психічний феномен. Однак чи не найповніше самореалізація виявляється в процесах творчості. Художньо-творчі досягнення врешті-решт визнаються і суспільством, і самою особистістю. Розширюються межі й можливості в творчій діяльності, що у свою чергу відкриває перед людиною нові форми самоствердження. Зазвичай такі форми, як оволодіння матеріальними цінностями, престижне самоствердження, відступають на задній план. Стає зрозумілим, чому переважна більшість людей хочуть (або мріяли колись) реалізувати себе саме в творчості. Це повною мірою підтвер­джується соціологічними дослідженнями.

Основою для самореалізації творчої особистості, безперечно, є творча діяльність, котра характеризується творчою активністю, цілеспрямованістю та можливістю вільно обирати засоби самовираження. Людина у своїх вчинках і діях виражає передусім свою власну волю. К. Роджерс вважав, що метою життя є реалізація вродженого потенціалу [9, с. 66].

В найзагальнішому вигляді процес самореалізації особистості можна визначити як об’єктивацію її сутнісних сил. Її джерелом є фундаментальна потре­ба особистості в самореалізації, механізмом виступає творча діяльність.

В усвідомленні мети і пролягає межа між часто ототожнюваними процесами самореалізації, самовираження та самоствердження. Вчені вважають, що метою самореалізації особистості має виступати створення в зовнішньому середовищі об’єктів, які відповідають внутрішньому світу конкретної людини.

Інколи слова "самореалізація" та "самовираження" використовуються як синоніми, проте К. О. Абульханова-Славська не вважає їх такими. Вона ствер­джує, що самореалізація можлива у тому разі, коли пізнання людиною своїх можливостей вже закінчено, повністю сформований образ "Я" і присутня особистісна готовність забезпечити всю сукупність зовнішніх умов самореалізації. При цьому в особистості виникає потреба будувати свої зовнішні взаємодії зі світом, що і є самореалізацією. Якщо ж ці умови не дотримуються, ми спостерігаємо процес не самореалізації, а самовираження. Самовираження часто знаходиться на стадії лише зовнішнього, показного "вираження" самого себе, "коли демонструвати ще нічого" [1, с. 121]. Самореалізація тісно пов’язана із самоствердженням особистості, але не зводиться до нього. Одні автори наводять розбіжності між цими поняттями (С. Березин, Є. Майорова, Н. Шаталова), інші ж ототожнюють їх (Д. Антропова, Л. Коган, В. Мальцев, В. Сафін).

Самовираження означає свідомий процес об’єктивації сутнісних сил, спрямований на досягнення адекватного розуміння їх іншими.

Самовираження – це послідовне просування до вершин професійної май­стер­­ності, спосіб знайти себе, краще розуміти себе і розвиватися. Головна ознака потреб у самовираженні – прагнення подобатися іншим, отримувати їх високу оцінку. Кожній людині притаманна природна потреба в самовираженні. Згідно з К. Альбухановою-Славською, мотивуюча діяльність породжує позитивні емоції, викликає відчуття задоволення. Діяльність людини, наділеної певними здібно­стями, породжує додаткову мотивацію до творчості, мотивацію самовираження [2, с. 154].

У сучасному суспільстві нам часто доводиться бути не тими, ким ми є насправді, наприклад, на роботі або в навчальному закладі. Ми робимо те, чого від нас очікують, те, що доречно в певній ситуації. Це не погано і не добре, це спосіб соціальної адаптації, така реальність багатьох людей. Проте свою потребу в самовираженні обов’язково потрібно задовольняти, оскільки самовираження – потужне джерело позитивних емоцій, натхнення і чудовий спосіб розрядки, що дає вихід накопиченій негативній енергії.

А. Бойко вказує, що "самовираження" виступає як вияв особистістю власної індивідуальності, як розкриття власного "Я", а також думок, настрою, переконань. І далі додає, що "засобами самовираження виступають вчинки, поведінка, творчість, спілкування. Інакше кажучи, наголошує автор, "це здатність особи­стості, яка формується і розвивається в процесі різних видів діяльності актуалі­зувати і максимально використовувати свої задатки та можливості" [3, с. 30–31].

Вчені наголошують, що "самовираження" безпосередньо пов’язане з будь-якою творчою діяльністю особистості, додаючи, що вона може бути не пов’яза­ною з мистецтвом (соціальна, технічна та інші види творчості). У процесі самови­раження розкривається творчий потенціал людини, виявляються її можливості, і водночас вона отримує задоволення від даної діяльності. "Самовираження – це процес реалізації свого творчого потенціалу, який носить переважно індиві­ду­аль­но-особистісний характер" [3, с. 31].

Самореалізація, самовираження особистості формуються під впливом різ­них чинників. Це порівняння реального образу "Я" з образом ідеального "Я" [4, с. 19], тобто з уявленнями про те, якою б людина хотіла бути. Це привласнення особистістю тих оцінок і стандартів, які вона отримує від інших людей. Це успішні дії людини – як реальні, так і уявні.

Під впливом цих чинників на стадії самовираження людина прагне звернути на себе увагу, бути почутою, впізнаною, визнаною; прагне проявити себе в чомусь неповторному, відмінному від інших людей та діяти самостійно, керуючись нормами суспільства.

Саме поняття "самореалізація" інтерпретується як прагнення людини до найбільш повного розкриття та реалізації свого особистісного потенціалу. У цьому контексті почали широко використовувати такі близькі за змістом поняття, як "самовираження" та "самоствердження", що розглядаються як прагнення до досягнення максимальної повноти життя.

Отже, у контексті сучасних підходів художня самореалізація та самовира­ження особистості можуть визначатися як процеси її самовиховної активності, життєтворчості, в основі яких лежать самоповага, бажання і воля свідомо й активно впливати на створення умов своєї життєдіяльності. Потреба людини у самореалізації та самовираженні – це прагнення до саморозвитку, спрямованого на творення, вдосконалення особистістю самої себе.

Самовираження та самореалізація – взаємопов’язані і обов’язкові складники життя людини. Самовиражаючись та самореалізуючись, особистість розкриває свій внутрішній потенціал, утверджується в самій собі і в соціумі.

**Література**

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности. Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. Москва: Наука, 1989. С. 110–134.
2. Альбульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
3. Бойко А. Е. Сутність та структура творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді:* зб. наук. праць. Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г, 2011. Вип. 15, кн. 2. С. 28–36.
4. Бехтерев В. М. Объективная психология. Москва: Наука, 1991. 480 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 512 с.
6. Каверин С. Б. Психология потребностей: учеб.-метод. пособие. Тамбов, 2006. 240 с.
7. Кулюткин Ю. К. Психология обучения взрослых. Москва: Просвещение, 1985. 128 с.
8. Любарт Т. Психология креативности. Москва: Когито-Центр, 2009. 215 с.
9. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Прогресс, 1994. 480 с.
10. Шеремета Н. Самовираження, самоствердження та самореалізація особистості. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.* Серія: "Філологічні науки. Мовознавство". Луцьк, 2014. № 4. С. 142–146.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / общ. ред. и предисл. А. В. Толс­тых; пер. с англ. Москва: Прогресс, 1996. 339 с.

**РОЗДІЛ ІІ**

**професійна підготовка майбутніх учителів**

**мистецьких дисциплін**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА   
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ВИХОВНИХ ШКІЛЬНИХ ЗАХОДІВ**

**Вергунова В. С.**

*Стаття присвячена висвітленню проблеми підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення музично-виховної роботи в школі. Розглядається специфіка музично-виховних заходів як основної форми її організації, серед яких виокремлено: концерт, музична вітальня, музичний лекторій, шкільні свята, театралізовані дійства, музично-виховні заходи з елементами змагання. Дається характеристика навчальної дисципліни "Методика постановки музично-виховних шкільних заходів", вивчення якої спрямовується на розвиток організаційних здібностей сту­дентів, уміння писати сценарії, здатності втілювати власне режисер­ське бачення при організації музично-виховних заходів різного виду.*

***Ключові слова:*** *музично-виховний захід, підготовка вчителя музичного мистецтва, навчальна дисципліна, творчі завдання.*

Постановка проблеми. Музичне виховання у загальноосвітній школі не обмежується уроками музичного мистецтва, а знаходить своє продовження у позаурочній музично-виховній роботі, організації музичного дозвілля учнів. Це зумовлює реалізацію цілеспрямованої дії на формування музично-естетичних інтересів та смаків дітей, виступає чинником підвищення їхньої музичної культури, сприяє розвитку творчої активності у музичній діяльності. У зв’язку з цим актуальності набуває підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації та постановки музично-виховних шкільних заходів, що спрямовується на збагачення теоретико-методичних знань у означеному напрямку, а також на розширення професійних й естетико-виховних можливостей при роботі з учнівським колективом.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема музичного вихо­вання дітей різного віку отримала значне висвітлення у науковій літературі. Учені роз­гля­дають різні аспекти осмислення музики як феномена мистецтва (Аристотель, Ю. Борєв, І. Зязюн, М. Каган, Л. Левчук та інші), проблеми її сприймання (Б. Асаф’єв, Є. Назайкінський, В. Рева, О. Ростовський, О. Рудницька та інші), формування ціннісних орієнтацій у музичній галузі (В. Дряпіка, І. Куликова, І. Климук, І. Орлова, Н. Свещинська та інші). Важливе значення мають дослідження форм організації музичного дозвілля школярів (Т. Бодрова, Т. Фурсенко та інші), підготовки вчителя музики до професійної діяльності (Е. Абдулін, О. Апраксіна, Л. Арчажникова, Л. Василенко, А. Козир, Г. Ніколаї, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, В. Ревенчук, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щербініна та інші). Однак питання підготовки майбутніх вчителів до орга­нізації музично-виховних шкільних заходів у школі розкрито поки що недостатньо.

**Мета статті** – охарактеризувати особливості підготовки до організації музично-виховних шкільних заходів майбутніх учителів музичного мистецтва Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка.

Виклад основного матеріалу.Для здійснення професійної діяльності май­бут­ньому вчителю музичного мистецтва слід оволодіти значним обсягом знань та умінь. О. Боганова підкреслює, що серед численних здатностей, особливе значен­ня посідають такі:

* здатність організувати творчі учнівські колективи;
* планувати роботу з ними та керувати їхньою діяльністю;
* володіти культурою спілкування з дітьми різного віку;
* розробляти сценарії музично-виховних заходів відповідно до постав­лених освітніх завдань;
* проводити гурткову роботу в школах [1, с. 48].

Для виконання означених завдань студентам потрібно не тільки збага­чувати власний музично-виконавський досвід та методичну компетентність, але й розвивати організаційні здібності, уміння писати сценарії, режисерське бачення, а також відповідальність, ініціативність, артистизм тощо. Окрім цього, слід розу­міти сутність роботи вчителя як сценариста та режисера, яка полягає у тому, щоб створити оригінальний художньо-освітній твір шляхом поєднання різних виразних засобів: віршів, музики, пісень, фрагментів зі спектаклів, кінофільмів у єдину логічну композицію, підпорядковану загальному задуму, темі, ідеї; ство­рити цілісне дійство; скоординувати дії усіх учасників. Такий підхід перед­бачає вивчення особливостей музично-виховних шкільних заходів різних видів, які можна проводити у сучасній школі. Розглянемо їх детальніше.

Музично-виховний захід характеризується як організований процес, спря­мо­ваний на розвиток музично-творчих якостей школярів [2, с. 72]. Він має багато спільних рис з іншими заходами виховного значення. Тут є мета, він потребує підготовки, передбачає колективну роботу тощо. Специфічним є те, що у змісті такого заходу музика виступає не тільки як засіб впливу на особистість, але й як активний учасник дійства. Крім цього, виховання здійснюється у сфері естетико-ціннісного ставлення до дійсності та спрямовуються на музично-творчий розвиток дітей.

Музично-виховні заходи у школі є засобами інтелектуального, емоційного, духовного й естетичного розвитку особистості, а також ефективними формами виявлення її творчої діяльності. Вони сприяють самовираженню, участь у них позитивно впливає на емоційну сферу дитини. Означені заходи дають змогу вирішити безліч актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, які пов’язані з:

* художньою освітою та вихованням учнів;
* формуванням естетичного смаку;
* моральним вихованням;
* розвитком комунікативних якостей особистості;
* вихованням волі, розвитком пам’яті, уяви, ініціативності, фантазії, мови (діалогу і монологу);
* створенням позитивного емоційного настрою, зняттям напруження, вирішенням конфліктних ситуацій через залучення до дій [2, с. 122].

Важливе значення має те, що музично-виховні шкільні заходи формують мистецьку активність їх учасників, яка є складовою особистісної культури. Їх основними завданнями є:

* популяризація музичного мистецтва;
* залучення учнів до творчої активної діяльності;
* розвиток ціннісного ставлення до довкілля;
* виховання відповідальності, ініціативності, почуття колективізму.

Організація музично-виховних шкільних заходів тісно пов’язується з уроками музичного мистецтва. Це виявляється у поглибленні та розкритті конкретних тем шкільної програми, узагальненні й демонстрації виконавського та артистичного досвіду учнів, звернення уваги на деталі, які не встигли учні засвоїти на уроках тощо.

Серед основних принципів, на яких ґрунтується організація та постановка музично-виховних заходів у школі, можна виокремити такі:

* + *індивідуального підходу*. Дотримання цього принципу дозволяє розкрити можливості кожного учасника заходу, підтримати його віру у себе, враховуючи основні здібності та інтереси;
  + *гуманізації.* Основою цього принципу є повага до особистості кожної дитини, віра у її можливості. Це створює умови для розкриття творчого потенціалу учнів у музичній діяльності, підвищує їхню власну самооцінку;
  + *опори на життєвий та музичний досвід дітей*. Суть цього принципу полягає у максимальному врахуванні життєвих установок, інтересів, музичного слухового та виконавського досвіду учнів. Цьому сприяє розгляд різних життєвих ситуацій, прикладів, порівнянь з особистісним досвідом, що забезпечить розвиток ціннісного ставлення до музичного мистецтва, музичної діяльності;
  + *зв’язку з життям*. Врахування цього принципу дозволить дітям сприй­мати музичне мистецтво як невід’ємну та важливу частину життя людини; краще розуміти та усвідомлювати цінності, закладені у музичних творах;
  + *професіоналізму*. Цей принцип передбачає виконання необхідних підго­товчих, організаційних, виконавських дій на належному рівні, вкладаючи у них вольові та творчі сили; формує відповідальне ставлення до доручень.

Музично-виховні заходи у школі можуть бути різних видів. Їх класифікація зумовлюється:

* способом організації дітей (масові, групові, індивідуальні);
* змістом (театралізовані, тематичні, просвітницькі тощо);
* відповідно до форми (великі, камерні).

У школах найчастіше застосовують такі основні види музично-виховних заходів, як концерт, шкільне свято, музична казка, музична театралізована виста­ва, музичні вітальні, музичний лекторій, тематичні вечори, музично-літературні композиції, музичні вікторини, квести, конкурси, флеш-моби, музичні дискотеки тощо.

Для організації музично-виховного заходу потрібно враховувати низку ета­пів та їх основні завдання. Так, серед них виокремлюють підготовчо-інформа­ційний, сценарний, режисерсько-постановочний, презентацію та рефлексивно-оцінний етапи [3, с. 8]. Ці етапи у цілому відображають логіку постановок заходів та складають певний алгоритм їх проведення.

Для підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-виховних шкільних заходів у Національному університеті "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка передбачається вивчення навчальної дисципліни "Методика постановки музично-виховних шкільних заходів" [3]. Це зумовлює залучення студентів до режисерсько-постановочної та сценарної роботи; перед­бачає набуття необхідних компетентностей для організації і проведення музично-виховної роботи зі школярами у позаурочний час, усвідомлення специфіки постановок шкільних свят, концертних заходів, театралізованих дійств, музичних казок, дитячих оперних спектаклів, мюзиклів, а також різноманітних форм музично-просвітницької роботи.

Метою та основними завданнями вивчення цієї навчальної дисципліни є розширення теоретико-методичних знань майбутніх фахівців у сфері організації музично-виховних шкільних заходів; формування практичних навичок їх поста­новки з дітьми різного віку; засвоєння особливостей методики проведення різних видів музично-виховних шкільних заходів; формування навичок само­стійної роботи при їх постановці [3, с. 2].

Програмою навчальної дисципліни "Методика постановки музично-вихов­них шкільних заходів" передбачено ознайомлення студентів з:

* особливостями музично-виховних заходів як форми організації позаауди­торної музично-виховної роботи в школі;
* етапами постановки музично-виховних шкільних заходів та завданнями вчителя музичного мистецтва на кожному з них;
* основними вимогами щодо організації музично-виховних шкільних заходів різних видів;
* методами активізації дітей при їх постановці.

Окрім того, акцентується увага на:

* + виконанні педагогічних, навчально-виховних, художньо-творчих зав­дань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх музичної підготовки;
    - розвитку музичних здібностей дітей у процесі підготовки заходів;
    - розвитку здатності організувати і керувати діяльністю учнів різного віку;
    - творчому аспекті проведення музично-виховних заходів відповідно до мети, завдань і принципів художньо-освітньої роботи в школі;
    - аналізі, узагальненні й використанні в своїй роботі передового педагогічного досвіду у царині постановки музично-виховних шкільних заходів; критичній оцінці результатів власної педагогічної діяльності [3, с. 3].

Викладання навчальної дисципліни "Методика постановки музично-вихов­них шкільних заходів" передбачає лекції та практичні заняття, які забезпе­чують формування стійких знань основ сценарної роботи та режисури музично-виховних шкільних заходів, а також методичних аспектів їх організації.

Вивчення означеної навчальної дисципліни починається із розкриття загальних теоретичних питань постановки музично-виховних шкільних заходів: розглядаються специфіка музично-виховних заходів, їх значення і роль для розвитку особистості дитини, характеризуються основні вимоги до постановки відповідних заходів у сучасній школі, необхідні для цього якості у майбутнього вчителя. Однією із центральних тем є характеристика основних етапів постановки музично-виховних заходів у школі та завдання вчителя музичного мистецтва на кожному з них. Далі – пропонуються методичні аспекти постановок музично-виховних шкільних заходів різних видів: шкільних свят, концертів, театралізо­ваних вистав, музичних віталень, музично-літературних композицій, тематичних вечорів, музично-виховних заходів з елементами змагання та інших.

Методами поточного та підсумкового контролю виступають: індивідуальне та експрес-опитування, що дає можливість перевірити ступінь засвоєння знань студентами, здатність до аргументації та сформованість мовленнєвих навичок; виконання практичних завдань, яке проводиться на занятті за допомогою викори­стан­ня ігрових, інтерактивних методів навчання, пропонування проблемних ситуацій. За результатами вивчення всіх змістових модулів проводиться підсум­кова контрольна робота*.* Вона включає 1 теоретичне (усна відповідь на питання) та 1 практичне завдання творчого характеру (постановка фрагмента музично-виховного шкільного заходу за вибором студента).

Важлива роль відводиться самостійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, в ході якої опрацьовується додаткова література, вико­нуються реферати, есе на запропоновані теми, курсові проєкти. Для активізації самостійності та творчої ініціативності студентів пропонуються виконання індивідуальних та колективних творчих завдань. Такі завдання сприяють акти­візації творчого потенціалу студентів, розвитку організаційних здібностей, підви­щують мотивацію оволодіння обраною професією. Їх можна поділити на літера­турно-імітаційні, театралізовано-ситуативні, зображувально-імітаційні [4, с. 55].

Отже, важливою складовою музично-освітньої діяльності майбутнього вчи­теля музичного мистецтва є постановка музично-виховних шкільних заходів. Підготовка до їх організації передбачає набуття теоретико-методичних знань щодо сценарно-режисерської роботи, практичних навичок взаємодії з дитячим колективом, усвідомлення необхідності популяризації музичного мистецтва, розвитку креативності та творчої ініціативи. Цьому сприяє вивчення навчальної дисципліни "Методика постановки музично-виховних шкільних заходів", що спрямована на розкриття методичних аспектів організації музично-виховних заходів різних видів у сучасній школі. Ці заходи мають враховувати важливу особливість, яка полягає у ставленні до музики не тільки як засобу впливу на особистість учня, але й як до активного учасника дійства; їх постановка ґрунту­ється на принципах індивідуального підходу, гуманізації, опори на життєвий та музичний досвід дітей, зв’язку з життям, професіоналізму.

Вивчення зазначеної дисципліни включає лекційні, практичні заняття, у ході яких розглядаються етапи постановки музично-виховних заходів різних видів, особливості їх організації відповідно до віку учнів. Важливе значення має також самостійна робота студентів творчого характеру, що передбачає постановку фрагментів музично-виховних шкільних заходів, написання сценаріїв, підготовку необхідного реквізиту тощо. Введення навчальної дисципліни "Методика поста­новки музично-виховних шкільних заходів" у освітній процес сприяє підвищенню мотивації навчання, розвитку креативності, дає значні можливості для професій­ної самореалізації майбутніх фахівців.

**Література**

1. Боганова О. В. Вчитель музики в позаурочний час. *Все* *для вчителя*. 2008. № 7. С. 47–48.
2. Бочелюк В. Й. Дозвіллєзнавство. Київ, 2006. 211 с.
3. Вергунова В. С. Методика постановки музично-виховних шкільних заходів. Методичні вказівки до практичних занять та самостійної роботи для студентів спеціаль­ності "Середня освіта. Музика". Чернігів, 2018. 72 с.
4. Вергунова В. С. Навчально-творчі завдання у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Теорія і методика мистецької освіти:* збірник науково-методичних статей. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 2. С. 52–56.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА   
ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Гусейнова Л. В.**

*У статті викладено теоретико-методологічні аспекти дослідження про­цесу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. Висвітлюються суть пробле­ми і шляхи її вирішення.*

***Ключові слова:*** *майбутній вчитель музичного мистецтва, готовність до інструментально-виконавської діяльності, структура готовності, компо­ненти готовності, дидактична модель формування готовності до інстру­ментально-виконавської діяльності.*

Педагогічні проблеми формування готовності до інструментально-виконав­ської діяльності є законо­мірним відображенням тих суперечностей, що ви­никають між зростаючими вимогами до якості фа­хової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва й усталеною практикою навчання у виші; між теоре­тичною та виконавською підготовкою студентів і їх здатністю реалізувати набуті знання та вміння у професійній діяльності; між необхідністю форму­вання готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності та відсут­ністю в системі підготовки педагогів-музикантів відповідного методичного забезпечення. Ключем до вирішення багатьох проблем є спряму­вання інструментально-виконавської підготовки на фор­мування готовності до цієї діяльності.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знай­шли відображення у багатьох працях, присвячених питанням професійної підготовки майбутнього вчи­теля музичного мистецтва (О. Абдулліна, Л. Арчажнікова, І. Зязюн, З. Квасниця, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна та ін.). Зокре­ма, ученими розглянуто питання формування виконавських умінь (І. Гринчук, В. Крицький, Є. Куришев, В. Муцмахер), виконавсь­кої (М. Давидов, Т. Юник) та педагогічно-виконавсь­кої майстерності (І. Мостова), музично-педагогічної (В. Мі­шед­ченко, С. Дєніжна) і музично-виконавської культури (Н. Згурська), індиві­дуального стилю ви­конавської діяльності (Є. Йоркіна), розвитку вико­навських якостей (Є. Скрипкіна), виконавської ак­тивності (С. Єгорова), методів розви­вального навчання (Г. Ципін), принципів добору навчального репертуару (Р. Верхолаз) тощо. Однак у спеціальній літературі категорія "*готовність майбутнього вчи­теля музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності"* не знайшла достатнього роз­криття, що негативно позначається на практиці на­вчання студентів у інструментальних класах. Не при­діляється належної уваги вихованню професійно необхідних якостей майбутнього педагога-музиканта, які б забезпечили високий рівень його готовності до інструментально-виконавської діяльності в школі.

Аналіз проведених мистецько-педагогічних досліджень засвідчує зростання уваги вчених до проблем загальної та інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, науковці зосереджуються на питаннях професійно-естетичної готовності вчителів (М. Веселовська, Н. Коми­шева, Т. Левшенко), готовності до музично-естетичного виховання школярів (Г. Астахова, Г. Черушева Т. Зотєєва), до публічного виступу (Л. Бочкарьов), диригентсько-хорової діяльності (Т. Смирнова) тощо. Учені визначають готов­ність як активнодіючий стан особистості, що віддзеркалює зміст поставлених музично-освітніх завдань та умови їх виконання. Такими умовами вони вважають ступінь складності, новизну і проблемний характер цих завдань; обставини музичної діяльності, особливості її стимуляції; мотивацію і прагнення до досягнення результату; самооцінку власних можливостей; емоційно-виконавський досвід; здатність до самоконтролю регуляції стану готовності тощо.

Враховуючи багатогранність підходів до вирішення проблеми формування готовності і відсутність єдності у трактуванні сутності цього багатоаспектного поняття *"готовність до інструментально-виконавської діяльності*", ми розуміє­мо це складне особистісне утворення як *домінантний стан особистості, який характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності.* Вонає результатом певного досвіду людини, що ґрунтується на позитивному ставленні до діяльності, усвідомленні її мотивів і потреб, що в сукупності визначають її результативність. Такий підхід дозволяє виявити взаємозв’язок та взаємозалежність структурних компонентів готовності (моти­ваційно-вольового, когнітивно-аналітичного, креативного, ціннісно-орієнтацій­ного, операційного) і є методологічною позицією для аналізу цього феномену й керування процесом його формування.

*Мотиваційно-вольовий* компонент включає стійку зацікавленість майбут­ньою професією; розвиток мотиваційної сфери, що формує установку на інстру­ментально-виконавську діяльність; управління вольовою сферою, котра ґрунту­ється на мотивації й коригує діяльнісне ставлення до навчання.

*Когнітивно-аналітичний* компонент визначається необхідністю накопи­чення системних теоретичних знань, категоріально-понятійного фонду; розвитком аналітичного та активізацією виконавського мислення з усіма його виявами в єдності з професійно необхідними якостями, що свідчать про придатність до інструментально-виконавської діяльності, забезпечують самореалізацію у ній.

*Креативний* компонент складає розвиток художньо-творчих умінь (музич­но-виконавських, імпровізаційних), які, у свою чергу, формують профе­сійно важливі якості ­– емпатію, артистизм, рефлексію, самостійність, творчу активність, ініціативність.

*Ціннісно-орієнтаційний* компонент зумовлює необхідне формування реф­лек­­сивних нормативно-регулятивних механізмів (ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів) оцінної діяльності, яка ґрунтується на прийнятій у суспільстві системі цінностей і соціальному досвіді.

*Операційний* компонент акумулює застосування технологічного арсеналу, оперування набутими знаннями та уміннями, використання раціональних технологічних прийомів у процесі роботи над твором і під час його виконання.

При проведенні дослідно-емпіричної роботи ми виходили з таких теоретичних положень:

1. Інструментально-виконавська діяльність – це складний багатоаспектний і багатофункціональний процес вияву музикантом власних творчих якостей, розкриття його індивідуальності, віддзеркалення набутого естетичного та виконавського досвіду, асоціативних зав’язків. Як і будь-яка інша діяльність, вона передбачає наявність мотиву, що надає їй спрямованості та відповідає інтересам, потребам, ціннісним естетичним орієнтаціям виконавця.

2. Поряд з діяльністю композитора інструментально-виконавська діяльність є повноцінним видом художньої творчості, яка має свої особливості, зумовлені рівнем сформованості особистісних якостей виконавця, специфікою художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю цього виду мистецтва. Вона перед­бачає сформованість комплексу умінь: музично-аналітичних, технічних, худож­ньо-інтерпретаційних, музичного сприймання, оперування набутими музично-теоретичними і виконавськими знаннями.

3. Основу інструментально-виконавської діяльності складає виконавська культура, яка є сукупністю професійних якостей та знань, що знаходять свою проєкцію у відповідних уміннях і забезпечують високий рівень цієї діяльності. Вона передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні. Так, проблеми підвищення ефективності та якості інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва можуть бути вирішені шляхом удосконалення процесу навчання, впровадження нових технологій формування готовності майбутнього педагога-музиканта до інструментально-виконавської діяль­ності. Також вирішенню даних проблем, на наш погляд, допоможе створення відповідних умов: цілеспрямованого розвитку мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики, фор­мування виконавської культури особистості як ос­нови її готовності до інструментально-виконавської діяльності, опори на метод активізації виконавської практики. Лише комплексне забезпе­чення означе­них умов сприятиме повноцінному інструменталь­но-виконавському розвитку студента. Ключем до вирішення багатьох проблем є спрямування інстру­ментально-виконавської підготовки на формування готовності до цієї діяльності.

Виходячи зі змістової структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-вико­навської діяльності, критеріями її сформо­ваності вважаємо:

* *наявність спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності* (мотиваційно-вольовий компонент), показниками яких було визначено: інте­рес до інструментально-виконавської діяльності, розвиненість потреби у виконавській діяльності, виконавську волю, наполегливість і відповідальність у прагненні до оволодіння музичним інструментом, педагогічну спрямованість навчально-виконавської діяльності;
* *ступінь теоретичної підготовки* (когнітивно-аналітичний компонент). Показниками цього критерію виступили: системність, достатність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інструмен­тального виконавства і методики опрацювання музичних творів, розуміння жанрових і стильових особли­востей твору, змістовність і переконливість аналізу музичного твору, точність відтворення тексту музичного твору, обізнаність у нормах виконавського мистецтва;
* *міра творчої спрямованості особистості* (креативний компонент). Цей критерій визначається такими показниками: розвиненість емоційно-артистичної сфери виконавця, самостійність й оригі­нальність виконавської інтерпретації, здатність до сценічного перевтілення, розвиненість образного мислення, творча ініціатива;
* *сформованість естетичних ціннісних орієнтацій* (ціннісно-орієнтацій­ний компонент). Показники: художньо-естетичні смаки та ідеали, музичні упо­добання, судження й оцінки музичних явищ, вико­навська рефлексія, виявлення власного ставлення до музичного твору;
* *рівень технічної майстерності* (операційний компонент), показниками якого визнано: інтона­ційна виразність та гнучкість виконання, його технічність і стабільність, сценічна свобода та ху­дожня доцільність використання виконав­ських прийомів, виконавський досвід.

Умовне виділення означених критеріїв дало змогу діагностувати та виявити динаміку формування готовності до інструментально-виконавської діяль­ності, ефективно коригувати цей процес.

Проведене констатувальне дослідження показало, що серед студентів випускних курсів музич­них факультетів переважає середній *(виконавської гра­мот­ності)* рівень сформованості готовності до інструментально-виконавської діяльності (55,6 %), що виявилося в усвідомленості спонукальних мо­тивів, задовільній теоретичній підготовці, слабко вираженій творчій спрямованості особистості, відносно стійких естетичних ціннісних орієнтаціях, частково сфор­мованій технічній майстерності.

Рівень *виконавської індиферентності* (низький) відзначається у 14,4 % студентів з малоусвідомленою мотивацією, елементарною теоретичною підго­товкою, індиферентною емоційно-артистичною сферою, поверховими ціннісними орієнтаціями, частково сформованою технічною майстерністю.

Достатній рівень *(виконавської компетентності)* виявлено у 24,4 % майбутніх учителів музичного мистецтва, що про­демонстрували усвідомлену мотивацію, достатню теоретичну підготовку, добре виражену творчу спря­мованість, відносно глибокі естетичні ціннісні орієн­тації, достатньо сформовану технічну майстерність.

До високого рівня *(виконавського професіона­лізму)* ми віднесли лише 5,6 % студентів, що пока­зали усвідомлену й аргументовану мотивацію, ґрунтовну теоретичну підготовку, яскраво виражену творчу спрямованість, досить глибокі й аргумен­товані естетичні ціннісні орієнтації, сформовану технічну майстерність.

Такий стан сформованості готовності до інстру­ментально-виконавської діяльності не відповідає по­требам сучасної школи й зумовив необхідність роз­робки, впровадження та експериментальної апробації нових технологій, спрямованих на її підвищення.

Здійснена діагностика готовності до інструмен­тально-виконавської діяль­ності сприяла визначен­ню провідних напрямків проведення дослідно-екс­периментальної роботи. До цих напрямків ми віднесли: розвиток спонукальних мотивів навчаль­но-виконавської діяльності; поглиблення теоретич­ної підготовки; формування прийомів творчої діяль­ності; збагачення естетичних ціннісних орієнтацій; підвищення рівня технічної майстерності; активіза­цію виконавської практики.

Основу формувального експерименту склали такі концептуальні поло­ження:

* формування готовності до інструментально-виконавської діяльності – це складний діалектич­ний процес взаємодії викладача і студента, що пе­редбачає загальнонаукову і загальнокультурну підготовку, передавання знань і умінь інтелек­туаль­ної та практичної діяльності, формування прийомів творчої діяль­ності;
* процес формування готовності до інструмен­тально-виконавської діяль­ності має бути цілісним, тобто між дисциплінами, які забезпечують інстру­ментально-виконавську підготовку, повинні існувати дієві інтерактивні зв’язки;
* готовність до інструментально-виконавської діяльності як стійка характеристика особистості забезпечується продуктивною реалізацією набутих у цій діяльності виконавських знань та умінь.

В основу експериментально-дослідної роботи покладено *дидактичну модель* формування готовності майбутніх учителів музики до інструмен­тально-виконавської діяльності. Сутність означеної моделі визначається такими основ­ними положеннями: *мета* формування готовності майбутня вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності полягає у розвитку інтегруючої здатності особистості музиканта-педагога до осмислення, пережи­вання й інтерпретації музичного твору, його виконавського втілення; *основою* готовності до інструментально-виконавської діяльності є виконавська культура студента, яка формується в процесі його інструментально-виконавської підго­товки. *Завданнями* інструментально-виконавської підготовки визначено: худож­ньо-виконавський розвиток студента шляхом засвоєння ним загальних закономір­ностей музичного виконавства, методів і прийомів роботи з творами; формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів; виховання їх творчих та вольових виконавських якостей; оволодіння різнома­нітним за жанром та стилем художнім репертуаром; виховання навичок самостійної роботи над музичними творами. Інтегруючим *змістом* підготовки виступили система знань щодо музичного мистецтва та видів музично-виконавської діяльності; художньо-творча пошукова діяльність щодо вирішення виконавських технологічних проблем; досвід емоційно-ціннісного ставлення особистості до дійсності, втіленої у творах музичного мистецтва; формування нових способів діяльності на основі вже відомих, що потребують самостійного перетворення раніше засвоєних знань й умінь; накопичення різноманітного за жанром та стилем художнього репертуару.

Дидактична модель формування готовності до інструментально-виконав­ської діяльності включала такі *методи:* словесні (пояснення, розмірковування, діалог); практичні (порівняння, зіставлення, асоціацій, аналізу й синтезу та диференціації окремих елементів, метод демонстрації – виконавський показ музичного твору); проблемно-пошукові (створення проблемних ситуацій, актив­ної пошукової діяльності, інтегрований метод альтернативного пошуку конструк­тивно-технологічних рішень); індуктивні (метод інтегрованого навчання, метод моделювання); самостійної роботи. *Контроль* за сформованістю готовності студентів до інструментально-виконавській діяльності здійснювався за резуль­татами поточного, підсумкового та відстроченого оцінювання знань та умінь.

Відповідно до цього нами було запропоновано спеціальну методику, що передбачала цілеспрямований розвиток компонентів готовності до інстру­ментально-виконавської діяльності, етапність у проведенні експериментального дослідження.

Метою першого *(кумулятивного)* етапу (І–ІІ курси навчання) визначено послідовний розвиток усіх компонентів, набуття базового виконавського досвіду шляхом раціонального добору та дозування навчального матеріалу, широкого використання словникової, довідкової літератури. Він включав підготовку студен­тів до інструментально-виконавської діяльності, асаме: накопичення теоретичних знань і практичних умінь, структурованих певними модулями (інформаційно-теоретичним, технологічно-практичним, технологічно-діагностич­ним); системне навчання студентів елементарних фактурних формулах і комбінацій, виховання уміння мобільно оперувати ними під час гри; розвиток пальцевої моторики і тембрально-динамічного багатства звуковидобування. Найбільш доцільними на цьому етапі виявилися методи порівняння, зіставлення,асоціацій, аналізу й синтезу та диференціації окремих елементів, виконавського показу музичного твору.

Домінантою другого (*репрезентативно-творчого)* етапу (III курс навчання) виступив творчо-конструктивний розвиток студентів. В експериментальній роботі ставилися завдання творчого характеру, спрямовані на активізацію виконавського мислення. Виконання творів повторного репертуару розвивали у студентів емоційно-образну сферу, вдосконалювали виконавську майстерність, виховували сценічну витримку і поведінку. Діалогічне (з викладачем) та публічне (зі студен­тами) обговорення власних сценічних виступів стимулювало творчу ініціативу, впевненість у собі, виконавську рефлексію. На цьому етапі засто­совувалися методи активної пошукової діяльності, інтегрованого навчання, інтегрований метод альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень.

Мета третього *(творчо-самостійного)* етапу (IV курс навчання) полягала в синтезі всіх компонентів готовності до інструментально-виконавської діяльності шляхом застосування методу активізації виконавської практики, зорієнтованого на активізацію самостійної роботи студентів (написання рефератів з означених проблем інструментального виконавства, самостійне вивчення музичних творів) та концертної діяльності (удосконалення виконавсько-артистичних якостей студентів, набуття психологічного "загартування" та естрадного спокою, впевненості у власних виконавських силах).

Результати підсумкових вимірювань кожного етапу дозволили виявити динаміку формування готовності до інструментально-виконавської діяльності студентів експериментальної та контрольної груп.

Проведене дослідження дало можливість зробити такі висновки у теоретичному та практичному аспектах:

1. Специфіка виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва дозволяє розглядати інструментальну підготовку як важливий компонент професійного становлення студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів. Аналіз наукових досліджень, присвячених цьому питанню, виявив значущість проблеми формування готовності до інструментально-виконав­ської діяльності. Однак розробці методики формування цього феномену приділено недостатньо уваги, оскільки розглядаються здебільшого лише її окремі аспекти. Водночас формування готовності до інструментально-виконавської діяльності – це складний багатогранний процес, дослідження якого потребує постановки, вивчення та вирішення цілої низки методологічних та методичних проблем.
2. Готовність студентів до інструментально-виконавської діяльності визначається як домінантний стан особистості, який характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціаль­ною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності. Аналіз структури готовності до інстру­ментально-виконавської діяльності став підставою для виокремлення таких її компонентів: мотивацій­но-вольового, когнітивно-аналітичного, креатив­ного, ціннісно-орієнтаційного, операційного. Розвиток *мотиваційно-вольового* компонента зорієнтовано на формування різноманітних установок особистості, що зумовлюють інструментально-виконавську діяльність, стійких інтересів, переко­нань, спонук і потреб. *Когнітивно-аналітичний* компонент перед­бачає збагачення теоретичних знань у царині вико­навського мистецтва, виражальних можливостей різноманітних елементів музичної мови; завданням *креативного* компонента є розвиток почуттєвої сфери виконавця, мобільності виконавської реакції; здатності до творчого спілкування з музичним ми­стецтвом. *Ціннісно-орієнтаційний* компо­нент вклю­чає сукупність індивідуальних уподобань студента, ціннісних уявлень, оцінних суджень, усвідомлення *оцінки власних* виконавських дій. *Операційний* ком­понент забезпечує застосування технологіч­ного арсеналу, оперування набути­ми знаннями та умін­нями, використання раціональних технологічних прийомів у процесі роботи над твором і його вико­нання. З’ясовано, що готовність до інструменталь­но-виконавської діяльності як стійка характеристика особистості забезпечується єдністю означених компо­нентів, продуктивною реалізацією набу­тих виконавських знань, умінь та навичок в активній інструментально-виконав­ській діяльності.
3. Визначено критерії діагностування стану сформованості готовності до інструментально-ви­конавської діяльності, а саме: наявність спонукаль­них мотивів навчально-виконавської діяльності, ступінь теоретичної підготовки, міра творчої спря­мованості особистості, сформованість естетичних ціннісних орієнтацій, рівень технічної майстерності. Виявлено чотири рівні її сформованості у майбут­ніх учителів музичного мистецтва: низький – рівень виконавської інди­ферент­ності, середній – виконавської грамотності, достатній – виконавської компетент­ності, високий – виконавського професіоналізму. Встановлено, що серед майбут­ніх учителів музичного мистецтва переважає се­редній рівень (виконавської грамот­ності) готовності до означеної діяльності.
4. Експериментально доведено, що ефек­тивність формування готовності до інструменталь­но-виконавської діяльності у майбутніх учителів музичного мистецтва залежить від створення таких педагогічних умов: цілеспрямованого розвитку мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів му­зики, формування виконавської культури як осно­ви готовності до інструментально-виконавської діяльності, опори на метод активізації виконавсь­кої практики.
5. За даними дослідження, у процесі підготов­ки майбутніх учителів музичного мистецтва оптимальною вияви­лася запропонована дидактична модель формуван­ня готовності до інструментально-виконавської діяльності, що включає визначення мети, основи, завдань, змісту інструментально-виконавської підго­товки, форм і методів організації навчально-виконавської діяльності та здійснення контролю за її ефективністю.
6. Аналіз результатів дослідної роботи підтвер­див результативність поетап­ного формування готовності студентів до інструментально-виконавсь­кої діяльності. Організована у такий спосіб навчальна діяльність на кожному з етапів (кумуля­тивному, репрезентативно-творчому, творчо-само­стійному) забезпечила цілеспрямоване формування компонентів готовності та поступове підвищення загального рівня готовності майбутніх учителів му­зичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.
7. Проведена дослідно-експериментальна робота показала ефективність обраної методики і підтвердила висунуту гіпотезу, що виявилося в які­сних змінах спонукальних мотивів навчально-вико­навської діяльності, поглибленні теоретичної підго­товки, збагаченні естетичних ціннісних орієнтацій, підвищенні технічної майстерності і творчої спря­мованості особистості, тобто тих складових, що визначають рівень сформованості готовності май­бутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-вико­навської діяльності.

У чому ж теоретичне і практичне значення до­слідження поставленої проблеми? Насамперед, у науковій розробці актуальних питань теорії і прак­тики інструментально-виконавської підготовки студентів, а саме: у висвітленні методологічних та практичних аспектів формування готовності до інстру­мен­тально-виконавської діяльності, що служитиме основою подальшого наукового пошуку; розкритті теоретичних основ процесу її формування; обґрунтуванні педагогічних умов, які розширюють уявлення про можливості оптимізації цього процесу; спрямованості на вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних закладах освіти; розробці та апробації експериментальної методики навчання; запровадженні умов, які сприяють ефективності процесу формування у студентів готовності до інстру­ментально-виконавської діяльності.

Звернення до проблеми формування готовності майбутніх учителів музич­ного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності крізь призму музичної педагогіки дозволило суттєво розширити усталений погляд на зміст педагогічних завдань у процесі фахової підготовки майбутнього педагога-музи­канта. Запропонований підхід вимагає синтезування знань з педагогіки, психо­логії, музикознавства, мистецтвознавства та інших наук, що вивчають увесь спектр процесу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

**КОМП’ЮТЕРНЕ АРАНЖУВАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Дворник Ю. Ф.**

*У статті розглядається проблема впровадження інформаційних техно­логій у процес фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та використання їх у майбутній практичній діяльності. Обґрунтовується думка, що здатність до використання музично-орієнто­ваних комп’ютерних програм виступає важливою складовою професійної компетентності сучасного вчителя.*

***Ключові слова:*** *вчитель музичного мистецтва, фахова підготовка, комп’ю­терні технології, музично-орієнтовані програми, комп’ютерне аранжуван­ня.*

Зростання попиту на професію звукорежисера, саундпродюсера, аранжу­вальника стало поштовхом для актуалізації проблеми їх фахової підготовки. Сьогодні важко уявити фахівця, особливо серед згаданих професій, який би не володів комп’ютерними технологіями. Ці технології стали невід’ємною частиною сучасної музичної індустрії.

Не оминув цей процес і освіту. Сьогодні ми є свідками активного напов­нення освітнього середовища інформаційними технологіями. Із засобів підтримки навчального процесу вони перетворюються на інструмент освіти.

І це стосується вивчення та викладання не лише предметів за такими освітніми галузями, як: математична, природнича чи технологічна, а й мистецька. Упровадження цих технологій, які були створені зовсім не для потреб мистецької освіти, призвели і до її значних змін. Як вказував В. Жилкін, забезпечення сфери мистецької освіти теорією і практикою розробки та використання інформаційних і телекомунікаційних технологій стало одним з найважливіших засобів реалізації нової освітньої парадигми, спрямованої на створення максимально сприятливих умов для саморозвитку особистості [2].

Ефективну діяльність учителя музичного мистецтва вже важко уявити без використання новітніх комп’ютерних технологій і звукового обладнання. Техніч­не забезпечення закладів середньої освіти удосконалюється, поліпшується його якість. Вчителю музичного мистецтва доводиться використовувати у художньо-творчій та освітній діяльності обладнання і комп’ютерні програми, робота з якими вимагає від нього відповідної теоретичної й практичної підго­товки, він має володіти цілою низкою компетентностей, серед яких здатність вільно користу­вання звукозаписувальною та звуковідтворювальною технікою, знання акустики музичних інструментів і особливостей запису тощо.

Не менш важливими є здатність до розуміння сучасного стану розвитку інформаційних технологій; готовність набувати нові знання і уміння за допомогою інформаційних технологій, а потім використовувати їх у практичній діяльності. Вчитель музичного мистецтва, якщо він позиціонує себе з вчителем ХХІ століття, має володіти сучасними музично-орієнтованими комп’ютерними програмами.

У переліку важливих компетенцій, які стають необхідними у практичній діяльності, є здатність на базі комп’ютерної техніки та відповідних музичних комп’ютерних програм створювати аранжування для дитячих інструментальних ансамблів і оркестрів та супроводів до народних і дитячих пісень. Цілком очевидно, що попереднє твердження містить у собі дві важливі складові –художньо-творчу і художньо-технічну. У своїй сукупності вони виявляються як набута здатність успішно виконувати художньо-творчі завдання, якими є різно­манітні аранжування, перекладання, обробки тощо.

Процес аранжування можна розглядати як інтегруючий вид діяльності, в основі якої лежить інтелектуально-творче мислення, активне залучення художньо-творчих здібностей та умінь конструювати якісно нову образно-емоційну побу­дову на основі оригінального музичного твору. У контексті проблематики статті наведемо й думку В. Молоткова, який вважає, що аранжувальник часто стає справжнім співавтором композитора, а неминучий відхід від буквального відтворення початкового музичного тексту в процесі обробки і часткова втрата деяких його інтонаційних особливостей компенсується виразними можливостями нових інструментів [4, с. 4].

Таких нових інструментів комп’ютерні програми можуть запропонувати безліч, як, власне, і можливостей подальшої обробки (частотної, динамічної тощо).

Що ж являють собою музично-комп’ютерні технології з точки зору різних наук? Інформатика розглядає їх як особливу прикладну галузь досліджень, звукорежисура – як інструмент створення звукових образів, музикознавці вивча­ють технології з точки зору оновлення музичної виразності тощо. Музиканти-педагоги розглядають їх як важливий засіб формування знань, умінь і навичок.

Втім музична інформатика як навчальна дисципліна ще перебуває на стадії становлення, бо актуальними залишаються питання її змісту, методики виклада­ння, відповідності освітнім стандартам тощо.

Водночас, вже можна констатувати, що музичні комп’ютерні технології переважно вже розглядаються не як прикладна дисципліна, а як необхідний компонент музичної освіти, який надає майбутньому фахівцю додаткові можли­вості професійної реалізації, розкриває його творчий потенціал.

Сьогодні комп’ютерні програми допомагають вчителю музичного мистецт­ва виконувати різноманітні прикладні завдання. Так, серед популярних програм, які активно використовуються у його музично-творчій та освітній діяльності, можна назвати кілька версій Cubase. Це програмні багатотрекові Audio-MIDI студії, що підтримують VST, ASIO, FULL версії для PC та MAC і розраховані на професійних музикантів, продюсерів та композиторів. Програма забезпечує:

* частотну дискретизацію оцифрованого звуку для запису, редагування і відтворення треків до 96 кГц із розрядністю 32–64 біти;
* опцію управління студійним обладнанням;
* використання існуючих і створених користувачем бібліотек звукових ефектів, циклів тощо;
* використання функцій імпорту й експорту для оцифрованого звуку у форматах, відмінних від формату Cubase;
* управління параметрами синтезу звуку у графічному режимі.

Cubase також включає в себе низку редакторів підтримки пристроїв із зовнішнім управлінням. Для партій ударних інструментів використовується спеціалізований редактор із функцією редагування таблиці закріплення ударних інструментів за клавішами MIDI-клавіатури. Використання логічного редактора MIDI-даних дозволяє автоматизувати складні перетворення і створити унікальні MIDI-партії із вмонтованих у програму MIDI-ефектів.

Програма пропонує клавішний редактор, редактор партитур та звуків, MIDI-плагіни, багатотрековий запис та редагування інструментів і вокалу, професійний мікшер, зведення об’ємного звуку, квантування аудіо, забезпечує необхідний частотний баланс тощо.

Для комфортної і швидкої роботи використовується механізм автоматизації параметрів синтезу, обробки і відтворення звуків.

Програма дозволяє значно розширити можливості для творчості компо­зи­торів, аранжувальників, звукорежисерів.

Cubase обладнаний арсеналом високоякісних ефект-процесорів, які працю­ють у реальному часі, включаючи EQ, Dynamics, Modulation, Reverb, Filters, Distortion і спеціальні ефекти. Час від часу виходять нові версії програми Cubase із суттєво розширеними можливостями.

**Значною популярністю серед музикантів користується й цифровий аудіо-редактор Sound Forge (7–10 версії) компанії Sonic Foundry. З’явившись достатньо давно на ринку програмного забезпечення, даний редактор постійно вдосконалю­ється. Програма ефективно працює із зовнішніми модулями і плагінами. Можли­вий також зв’язок з іншими програмами завдяки Direct X [3, с. 144].**

**Дана програма дає можливість здійснювати запис і ефективну обробку звукової композиції з використанням значної кількості ефектів, редагування семплів, кодування даних у форматах** WAV, AIFF, MP3 та ін.**, переформатування файлів тощо. Sound Forge дозволяє робити обробку сигналу у реальному часі, здійснювати спектральний аналіз, підтримувати** 24-, 32- та 64-бітний аудіосигнал з частотою дискретизації 192 кГц. Програма має генератори "білого", "рожевого" та "коричневого" шумів тощо. У **Sound Forge можна видаляти шуми із запису, здійснювати амплітудно-частотну корекцію сигналу.**

**Програма містить ефективні частотні фільтри, за допомогою яких можна проводити еквалізацію аудіофайлів. Вони представлені як імітація графічних, смугових та параметричних еквалайзерів. Їх використання дозволяє отримувати різноманітні тембри і надавати звучанню необхідного забарвлення.**

**Розробники Sound Forge створили і банк звукових ефектів, який містить Amplitude Modulation, Vibrato, Chorus, Delay/Echo, Distortion, Flange/Wah-Wah, Pich, Reverb тощо.**

**Користувачі зазначають також ефективність роботи Sound Forge з файлами достатньо великого розміру. Важливим досягненням програми є надання можли­вості роботи з копіями файлів, що виключає можливість випадкового пошко­дження оригіналу.**

**Слід вказати і на інші достатньо потужні характеристики програми. Як зазначають виробники, Sound Forge підтримує файли із частотою 192 кГц і розрядністю 64 біти. Однак слід враховувати, що високий рівень оцифро­вування потребує наявності звукової карти з якісним АЦП (аналого-цифровим перетво­рювачем). Для Sound Forge потрібна і достатня кількість вільного місця на жорсткому диску, адже збереження в пам’яті будь-яких нових показників у тому чи іншому фрагменті буде дублюватися разом із попередніми налаштуваннями. Це дозволяє користувачу за потреби відмінити виконану дію й повернутися до вихідного файлу чи його зміненого варіанта.**

**Програма також працює з відеофайлами формату AVI, але для редагування доступною є лише звукова частина [1, с. 146].**

**Звуковий редактор дозволяє виконувати деструктивний та недеструктивний монтаж. Якщо деструктивний монтаж руйнує початкову структуру звукового файлу і потребує збереження його оригінального варіанта, то недеструктивний не змінює сам звуковий файл і дозволяє повернутися у будь-які попередні налашту­вання [1, с. 71].**

**Користувач має можливість не лише вирізати, копіювати, робити вставку звукового фрагмента всередині одного вікна звукового файлу, а й робити обмін цим фрагментом з кількома відкритими файлами. Вирізаний чи скопійований звуковий фрагмент у програмі Sound Forge можна відкрити і в іншому звуковому редакторі, що дозволяє поєднувати можливості різних програм і обирати в них найбільш ефективні обробки.**

**Програму Sound Forge можна використовувати й для реставрації фонограм. Вона дає можливість очистити від шумів та інших дефектів старі записи із касети чи вінілової платівки. Для цього у програмі є три модулі заглушування шуму, видалення клацань і тріску. Процес реставрації побудований на тому, що модуль програми спочатку аналізує зразок шуму, а потім видаляє відповідні спектральні складові зі всієї фонограми. Таким чином можна робити очищення й певних фрагментів [1, с. 166–167].**

**Популярністю у музикантів користується й програма звукової обробки WaveLab від компанії Steinberg. І хоча користувацький інтерфейс багато в чому подібний до Sound Forge і використовує подібні принципи, все ж між цими програмами є досить значні відмінності.**

**Так, програма WaveLab оснащена функцією транспозиції, що дає можли­вість змінювати тональність звучання файлу або окремого фрагмента. Причому транспонування можна робити не лише на задану кількість півтонів вгору чи вниз, а й виконувати тонку підстройку у сотих частках півтону без зміни темпу. Особливістю цієї програми є можливість максимально зберігати тембр звучання за рахунок збереження формантних ділянок на попередній висоті. Програма також дозволяє експериментувати і з темпами звучання аудіофайлу при збереженні тональності [1, с. 189–190].**

**Широкі можливості WaveLab має і в аналізі звуку. Модуль аналізу дає докладну інформацію про звуковий файл, його амплітудно-частотні характери­стики, а це значно полегшує обробку музичного матеріалу, робить її достатньо наочною. Програма WaveLab містить також модуль для запису компакт-дисків. Усі згадані програми мають функцію динамічної обробки (Dynamics) з графічним управлінням, що включає компресор, лімітер, експандер, гейт тощо.**

Цей, навіть невеликий, екскурс переконує в тому, що використання даних технологій не лише відкриває нові можливості для професійної самореалізації вчителя музичного мистецтва, а й в тому, що їх осягнення, використання як інструмента творчості передбачає попередню теоретичну і практичну підготовку.

Однак проблематика, пов’язана із використанням музичних комп’ютерних технологій у творчому процесі, поки ще не стала об’єктом аналізу вітчизняної музично-педагогічної науки. На сьогодні відома лише незначна кількість дослі­джень, присвячених використанню комп’ютерних технологій у мистецькій освіті. Зарубіжні ж джерела стосуються здебільшого комп’ютеризації музичного вико­на­ння, застосуванням комп’ютерів у композиторському процесі, методам комп’ю­тер­ного аналізу музики тощо.

Разом з тим аналіз проблеми показує, що оптимальне використання можливостей комп’ютера як принципово нового засобу навчання породжує багато питань щодо дидактики і методики викладання предметів художнього циклу, а саме: якою є мета і завдання комп’ютерного навчання; які функції навчання і який обсяг навчальної інформації можна передати комп’ютеру; використанням яких методів можна досягти поставлених цілей навчання; як розподілити навчальний матеріал курсу між комп’ютерними і традиційними засобами навчання тощо. Проте така музично-творча діяльність студентів, як комп’ютерне аранжування музичних творів, вже робить багатовекторним їх фахове зростання, сприяє набуттю цілої низки необхідних компетентностей, що, у свою чергу, забезпечує високий рівень конкурентоспроможності молодих вчителів музичного мистецтва на ринку освітніх послуг.

**Література**

1. Белунцов В. Новейший самоучитель работы на компьютере для музы­кантов. Москва: ТехБук, 2003. 560 с.
2. Жилкин В. В. Концепция процесса инфосоциализации. URL: [https:­//cyberleninka.ru/article/v/kontseptsiya-protsessa-infosotsializatsii](https://cyberleninka.ru/article/v/kontseptsiya-protsessa-infosotsializatsii) (дата звернення: 29.08.2019).
3. Лоянич А. А. Компьютер в помощь музыканту. Москва: НТ Пресс, 2006. 256 с.
4. Молотков В. А. Аранжировка для гитары. Київ: Хрещатик, 1997. 28 с.

**КРЕАТИВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА:**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

**Косенко Т. В.**

*Стаття присвячена висвітленню основних наукових поглядів щодо сутності поняття "креативність" у психологічному та педагогічному аспектах. Визначаються ознаки креативності. Підкреслюється значу­щість креативності як необхідної характеристики вчителя музичного мистецтва для здійснення професійної діяльності.*

***Ключові слова:*** *креативність, дивергентне мислення, творчість, музично-освітня діяльність.*

Постановка проблеми. В умовах соціальних та культурних перетворень, що характеризують особливість розвитку сучасного суспільства, актуальності набуває проблема креативності. На сьогодні вона торкається усіх сфер життєдіяльності людини: розвитку її як особистості, життєвого шляху, а також професійного становлення та освіти. Завдання професіонала у наш час не лише виявляти компетентність у обраній спеціальності, а й потреба бути творчим, знаходити вихід у різних ситуаціях, вміти імпровізувати. Особливо це стосується вчителя музичного мистецтва, де здатність до творчості повною мірою виявляється у різних гранях музично-освітньої діяльності. Тому креативність виступає важливою складовою підготовки майбутніх фахівців, а її формування є одним із важливих завдань вищої школи.

Аналіз останніх досліджень. Проблема креативності знайшла досить широ­ке висвітлення у працях багатьох учених. Її дослідження тісно пов’язується з особливостями творчого процесу, розвитком творчих здібностей особистості. До неї звертались такі відомі науковці, як А. Матюшкін, Р. Мей, К. Роджерс, С. Рубінштейн, P. Стернберг, Б. Теплов, З. Фрейд, Д. Харрінгтон та інші. Взаємо­зв’язок між креативністю та когнітивними здібностями людини розглядали Дж. Гілфорд, С. Тейлор, Е. Торренс, А. Пономарьов, С. Меднік. У їхніх працях представлено вплив інтелектуальних пізнавальних характеристик на здатність продукувати нові ідеї. Дослідження Ф. Баррон, А. Маслоу, Д. Богоявленської присвячені виявленню особистісних, мотиваційних та соціокультурних складових креативності. Незважаючи на значний доробок учених, питання, пов’язані із формуванням креативності, зокрема у майбутніх учителів музичного мистецтва, поки що недостатньо розкриті.

**Мета** **статті** полягає у висвітленні психолого-педагогічних аспектів креа­тив­­ності як важливої характеристики особистості фахівця у сфері музичної освіти.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі поняття "креативність" розглядається по-різному. Іноді його використовують як синонім до слова "творчість". Проте усе частіше спостерігається тенденція до розрізнення цих понять, де останнє розглядається у більш широкому контексті.

У перекладі з англійської мови *to create* означає "створювати". Під цим терміном розуміється готовність до формулювання і створення принципово нових ідей та рішень, що відрізняються від традиційних або загальноприйнятих [4, с. 677].

У психологічній енциклопедії креативність визначається як рівень творчої обдарованості, вияв здібностей до творчості, що є відносно стійкою характе­ри­стикою особистості [9, с. 181].

Можна виокремити кілька підходів до трактування означеного феномена. Так, у працях Л. Виготського, В. Дружиніна, О. Кононко, С. Сисоєвої, О. Яро­шин­ської креативність розуміється як здатність до творчості; Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Є. Гергельхарактеризували її як здатність особистості виходити за межі заданої ситуації, створювати оригінальні цінності; дослідникиФ. Баррон, Д. Богоявленська, С. Медник, В. Моляко; О. Яковлєва, О. Войтенко розуміли її як процес вияву власної індивідуальності.

Уперше термін "креативність" увів психолог Д.  Сімпсон у 1922 році. Учений вважав, що "креативність" – це здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення, "здатність до руйнування загальноприйнятого, звичайного порядку походження ідей у процесі мислення" [2, с. 632].

Як окреме поняття "креативність" було виділено лише в 50-х рр. ХХ ст. завдяки Дж. Гілфорду. Розглядаючи проблему творчої обдарованості особи­стості, науковець визначав основні ознаки креативності: 1) здатність до вияв­лення й формулювання проблем; 2) здатність до генерування великої кількості ідей; 3) здатність до продукування найрізноманітніших думок; 4) здатність відповідати на подразники нестандартним способом; 5) здатність вдосконалю­вати об’єкт сприймання, додаючи певні деталі; 6) здатність вирішувати пробле­ми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій [1, с. 22].

Основою креативності, на думку Дж. Гілфорда, є дивергентне мислення, що у психології називають альтернативним. Це такий тип мислення, що відбувається усупереч причинно-наслідковим зв’язкам, а його основними власти­во­стями є: чутливість до протиріч, невизначеності, метафоричність, оригіналь­ність [3, с. 448].

Е. Торренс визначав креативність як процес, що охоплює вияв чутливості до проблем, дефіциту знань, їх невідповідності, дисгармонії тощо; фіксації цих проблем; пошуку рішень даних проблем, висунення гіпотез; перевірок, змін і повторних перевірок гіпотез; формулювання результату. У своїх дослідженнях учений визначив такі параметри креативності: легкість(швидкість виконання тестових завдань), гнучкість (кількість переключень з одного класу об’єктів на інший у ході [відповідей](http://ua-referat.com/%D0%92%D1%96%D0%B4%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C)),оригінальність(оригінальність виконання завдань) й точність(точність виконання завдань) [2, с. 28–32].

У педагогічному аспекті поняття "креативність" також знайшло своє відображення. Так, у педагогічному словнику креативність визначається як творчі можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом чи її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення; це найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості, що рідко відо­бра­жається в тестах інтелекту й академічних досягненнях, визначається не стільки критичним ставленням до нового з точки зору існуючого досвіду, скільки сприйнятливістю до нових ідей [7, с. 269].

У словнику С. Гончаренка креативність тлумачиться як особистісна харак­те­ристика, а саме як "здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв’язувати проблемні ситуації" [8, с. 102].

Серед напрямків дослідження креативності у педагогічному аспекті можна виокремити такі:

* дослідження креативності як важливої характеристики педагогічної професії (О. Дунаєва, А. Морозов, В. Сисоєва);
* розробка технологій розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін (О. Антонова);
* особливості розвитку креативності вчителів гуманітарного профілю (І. Гриненко).

У сучасних педагогічних розвідках підкреслюється необхідність форму­вання креативності майбутнього вчителя, оскільки такий фахівець має власний стиль викладання, що формується під впливом як внутрішніх (попередніх знань, досвіду, професійних якостей), так і зовнішніх факторів.

На думку В. Павленко, основними умовами перетворення діяльності вчителя на креативну є: усвідомлення вчителя себе як творця в педагогічному процесі; усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяль­ності, її мети; сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі; усвідомлення власної креативної індивідуальності. Учена зазначала, що креативні вчителі відрізняються від не креативних тим, що: мають широкі погляди; завжди мають ідеї; нестандартно мислять; займаються творчою діяльністю; веселі та дотепні; мають активну позицію творця, а не спостерігача [5, c. 23–27].

Умузичній педагогіціпроблема креативності пов’язується з особливостями розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, створен­ням творчої атмосфери їх підготовки. На думку Г. Падалки, такий підхід здійснюється на основі гуманістичної парадигми, яка спрямовується на визнання самоцінності студента, передбачає повагу до нього, сприяє його творчій само­реалі­зації [6, с. 53].

Важливими є висновки О. Ростовського щодо творчої складової музично-освітнього процесу. Учений підкреслював, що майбутній педагог-музикант має не лише оволодіти необхідними знаннями і вміннями, а й усвідомити шлях їх набуття, опанувати принципи і методи пізнання теорії та практики музично-освітньої діяльності. У цьому розумінні, вирішального значення набуває форму­вання творчого ставлення до оволодіння музичним мистецтвом, що передбачає рефлексивне осмислення різноманітних явищ і процесів музично-педагогічної дійсності [10, с. 12].

**Висновки.** Отже, у психологічному аспекті креативність визначається як характеристика особистості, що охоплює комплекс складових, необхідних для здійснення творчої діяльності; здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях на основі дивергентного мислення; властивість, що виявляється у різних сферах людської діяльності. Як педагогічне явище креативність визначає активність особистості й результативність її діяльності через можливість висловлювати нові ідеї та шукати способи подолання проблемних ситуацій. Креативність є важливою якістю вчителя музичного мистецтва, що знаходить свій розвиток завдяки створенню атмосфери творчого пошуку, гуманістичної основи процесу навчання. Подальші розвідки дослідження креативності сто­су­ють­ся пошуку необхідних педагогічних умов її формування у студентів мистець­ких факультетів.

**Література**

1. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі:* моно­графія. Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2012. С. 14–41.
2. Курочкина А. Ю. Исследования креативности: постановка проблемы экономики: сб. научных статей по итогам Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 19–20 мая 2009 г.). Москва: Креативная экономика, 2009. С. 630–639.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. *Психология мышления*. Москва: Прогресс, 1965. С. 443–456.
4. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1308 с.
5. Павленко В. В. Креативність учителя як чинник розвитку педагогічної твор­чості. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти:* збірник науково-методичних праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 145–150.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистець­ких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
7. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
8. Професійна освіта: словник. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
9. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
10. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загально­освітньої школи. *Наукові записки*. Тернопіль: ТДПУ, 2001. С. 12–22.

**ДО ПРОБЛЕМИ БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНЬОМУ**

**ПРОСТОРІ УКРАЇНИ**

**Пархоменко О. М.**

*У статті розглядається проблема професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії крізь призму його балетмейстерських знань, умінь та навичок. Висвітлюється сутність поняття "балетмейстерська діяль­ність"* *у мистецько-освітньому просторі України та аналізується алго­ритм становлення майбутнього фахівця з чітким хореографічним спряму­ван­ням, що визначає його зацікавленість балетмейстерською діяльністю.*

***Ключові слова:*** *вчитель хореографії, балетмейстерська діяльність, мистецтво балетмейстера, фахова підготовка, балетмейстерські вміння.*

Завдання, поставлені перед сучасними мистецькими закладами вищої освіти, вимагають переосмислення мети, завдань і методів фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії. Важливе місце у цьому процесі посідає формування балетмейстерських умінь, які потребують нових сучасних підходів відповідно до європейських стандартів.

Підготовка учителів хореографії передбачає формування міцної теоретичної бази знань, широкого спектру практичних умінь та навичок, необхідних у майбутній балетмейстерській професії. Вона має комплексну структуру, будується на основі взаємодії різних видів хореографічної діяльності за умов глибокого й ефективного поєднання інформаційної та творчої функцій навчання.

Слід зазначити, що в контексті формування особистості студента-хореогра­фа в сьогоденному мистецько-освітньому просторі України належну увагу звертають, зокрема, на такі аспекти, як розвиток творчої особистості, фахову компетентність, знання, вміння і навички у процесі фахової підготовки до балет­мей­стерської діяльності у вищих навчальних закладах мистецького спрямування.

Суттєвим внеском у розробку питань фахової підготовки вчителя хорео­графії стали праці таких вчених, як: Л. Андрощук, О. Бурля, Ю. Громова, Л. Зязюн, О. Реброва, Ю. Ростовська, Т. Сердюк, Т. Чурпіта, Д. Шариков та ін.). підготовку вчителя мистецтва вивчали Г. Падалка, О. Отич, О. Ростовський, О. Руд­ницька, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін. Однак питання фахової підготовки до балетмейстерської діяльності досліджувалось мало, здебільшого опосеред­ковано (Р. Захаров, Б. Колногузенко, А. Кривохижа, В. Нікітін, І. Смірнов та ін.). Те, що означена проблема не привернула належної уваги науковців, вказує на її актуальність, і безперечно, потребує подальшого вивчення та узагальнення.

Метою даної статті є висвітлення теоретичних і практичних аспектів професійної підготовки учителів хореографічного мистецтва до балетмейстерської діяльності.

Одним із видів мистецької діяльності є балетмейстерська діяльність, яка виявляється в творчості, виконавстві, сприйманні. Вона має творчий характер: балетмейстер створює хореографічний твір, виконавець активно відтворює його, глядач же більш або менш активно сприймає. Дані види балетмейстерської діяльності тісно пов’язані між собою, утворюючи єдину низку, і кожна її наступна ланка дістає матеріал від попередньої та відчуває її вплив. Балетмейстерська діяльність є однією з найскладніших складових у професійній роботі майбутнього вчителя хореографії, що вимагає від нього образного мислення, творчої уяви, комунікативних та організаторських здібностей, виконавських, педагогічних і репетиційно-постановчих умінь [2, с. 9].

У філософському розумінні ***діяльність*** – це процес, у ході якого людина творчо перетворює природу, роблячи тим самим себе суб’єктом діяльності, а освоювані нею явища природи – об’єктом. Саме матеріально-перетворювальній предметній діяльності, праці зобов’язана людина своїм первинним становленням, збереженням та розвитком у ході історичного процесу людських якостей. Діяльність як цілісний процес тісно пов’язана зі спілкуванням. За своєю суттю діяльність є соціально спадкоємною активністю, яка адресує себе іншим людям та поколінням [3, с. 574].

На думку І. Ареф’єва, предмет діяльності – це об’єкт або сукупність об’єктів, перетворюючи які можна досягти поставленої мети. Це все те, на що спрямовуються дії, що перетворюється в процесі діяльності [1, c. 49].

Чільне місце у процесі формування балетмейстерських умінь майбутнього вчителя хореографії відводиться методиці, яка об’єднує педагогічні та фахові знання й уміння, необхідні для його професійної діяльності. Саме від методичного забезпечення залежить передусім успішність освітнього процесу. Вчитель хореографії повинен володіти багатьма методами, щоб обрати найдоцільніші з них для виконання конкретних завдань. Сукупність методів разом зі змістом навчаль­ної програми складає відповідну методику, ефективність якої оцінюється за результатами досягнення поставленої освітньої мети.

Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії базується на принципах єдності художнього і технічного, емоційного і свідомого; орієнтації на духовний розвиток студентів у процесі балетмейстерської діяльності; опори на внутрішні сили і можливості майбутнього балетмейстера; активізації творчої діяльності майбутніх учителів хореографії.

Фахова підготовка вчителя хореографії зумовлена сучасними потребами суспільства усталених методик, які б відповідали вимогам вищої хореографічної освіти. Професійна майстерність майбутнього балетмейстера поєднує в собі загальнопедагогічні та балетмейстерські вміння і здібності, що потребують комплексної, тривалої підготовки, зосередження передусім на розширенні мистецького світогляду, виховання хореографічної культури.

Щоб виконувати професійні функції, вчитель хореографії, згідно з квалі­фікаційними характеристиками, повинен знати:

– загальнотеоретичні дисципліни в обсязі, необхідному для успішного виконання психолого-педагогічних та управлінських завдань, засвоєння методо­логічних і прикладних питань свого фаху;

– методи організації спілкування вчителя хореографії з колективом;

– форми і типи культур, основні культурно-історичні центри та регіони світу, історію культури України, її місце у системі світової культури та цивілізації;

– історію хореографічного та музичного мистецтва, українську народну хореографічну та музичну творчість;

– види хореографічного мистецтва, стильові особливості та специфіку виконання танців різних епох, видів, народів;

– методику хореографічної та музичної освіти дітей, організації і роботи з дитячими художніми колективами.

Вміти:

– виконувати педагогічні, навчально-виховні, навчально-творчі завдання;

– розвивати творчу фантазію;

– використовувати у своїй теоретичній і практичній діяльності досвід суміжних мистецтв;

– володіти певним різновидом хореографічного мистецтва;

– методично правильно використовувати танцювальну лексику та рисунки танцю при постановці хореографічних композицій.

Ефективність формування балетмейстерських умінь у системі підготовки майбутнього вчителя хореографії значною мірою залежить від спеціально створених педагогічних умов.

Виділені нами умови, на наш погляд, є необхідними для ефективного формування балетмейстерських умінь: *формування у студентів мотивації до балетмейстерської діяльності; інформаційне забезпечення процесу формування балетмейстерських умінь; забезпечення виконавської підготовки майбутнього балетмейстера; організація художньо-творчої діяльності студентів у процесі створення хореографічної композиції.*

Педагогічна діяльність балетмейстера має свою специфіку залежно від галузі творчої реалізації: у театрі або професійному танцювальному колективі, аматорському танцювальному колективі або навчальному закладі культури і мистецтв. Вона реалізується в конструктивній, освітньо-виховній, інформаційно-просвітницькій, комунікативній, організаторській, соціально-психологічній та дослідницькій роботі. Важливою складовою у формуванні балетмейстерських умінь є педагогічні переконання, майстерність, професіоналізм, творчість, куль­тура, здібності, самосвідомість та спрямованість.

Уточнюючи послідовність етапів виконання завдань стосовно балетмей­стерської діяльності вчителя хореографії, ми акцентували увагу на особливостях його фахової діяльності, що визначають певну єдність професійних та індивідуально-особистісних якостей учителя хореографії.

Якщо майбутній вчитель хореографії вміє аналізувати і коригувати процес балетмейстерської діяльності, у нього підвищується вимогливість і наполегливість до себе, зростає почуття відповідальності за результати власної балетмейстерської діяльності. З’являється здатність до аналізу набутих умінь для виконання балет­мей­стерських завдань, подолання консерватизму мислення, вироблення власного творчого стилю та накопичення практичного досвіду балетмейстерської діяльності.

Ступінь засвоєння умінь балетмейстерської діяльності характеризується таким важливим показником, як *практичне застосування набутих балетмей­стерських умінь.*

Набуття майбутнім учителем хореографії необхідних балетмейстерських умінь має особливе значення, адже це той показник діяльнісно-творчого компонента, який може активно формуватися. З одного боку, він безпосередньо пов’язаний із знаннєвою складовою, яка значною мірою впливає на якість здійснення тих чи інших балетмейстерських дій, з іншого – набуття постано­вочних, репетиційних, виконавсько-технічних умінь та навичок дозволяє майбут­ньому балетмейстеру використовувати сучасні технології, оперативно здобувати нові знання.

У структурі балетмейстерської діяльності майбутнього вчителя хореографії ми виокремили показники, що вирізняють його готовність до оволодіння балетмейстерськими діями: готовність здійснювати організаторські, репетиційні, пізнавальні, комунікативні дії; володіння виконавською технікою; критичність оцінки результатів власної балетмейстерської діяльності [2, с. 102].

Під балетмейстерськими організаторським умінням ми розуміємо ціле­спрямо­вану динамічну систему усвідомлених дій вчителя хореографії, спрямовану на організацію певної хореографічної діяльності, об’єктів впливу (учасників колективу), яка ґрунтується на специфічних властивостях його особистості і необхідних для цього знаннях.

Репетиційні діїорганізовуються і спрямовуються балетмейстером у процесі колективної творчої роботи над хореографічними творами. З репетиції можна судити про рівень творчих умінь балетмейстера-постановника, репетитора, педагога, загальну культурно-естетичну спрямованість та характер виконавських дій учасників.

Уміння майбутнього вчителя хореографії здійснювати пізнавальні дії спрямовують його на усвідомлення нового знання у балетмейстерській діяльності, дають можливість уявити собі об’єкт діяльності, кінцеву і проміжні цілі, забезпечують особистісну включеність учителя хореографії у нові пізнавальні завдання на основі актуалізації цілей пізнання.

Комунікативні діїбалетмейстера залежать від того, як він уміє налагодити контакт з аудиторією, стимулювати учасників колективу для подальшої хореографічної діяльності, заохочувати, керувати увагою, передбачати конфлікти, розбіжності, знімати емоційне напруження у спілкуванні та усувати бар’єри, запобігати виникненню небажаних ситуацій.

Володіння виконавською технікою є показником свідомого, мотивованого ставлення балетмейстера до власної виконавської діяльності та учасників колективу. Виконавська техніка є складним утворенням, в якому система виконав­ських умінь і навичок забезпечує успішність художньої інтерпретації хореографіч­них творів, а також стає джерелом ефективної балетмейстерської діяльності.

Оцінка власної балетмейстерської діяльності є цілеспрямованим процесом встановлення відповідності якісних характеристик вчителя хореографії вимогам виконуваної педагогічної, балетмейстерської, репетиторської, організаційно-управлінської, методичної, культурно-просвітницької діяльності.

Адекватність оцінки балетмейстерської діяльності визначається відповід­ністю самооцінних суджень хореографа щодо конкретної ситуації при створенні, постановці, репетиції та виконанні хореографічних творів; організаційно-концерт­ної роботи колективу.

Результативності балетмейстерської діяльності майбутнього вчителя хореог­рафії значною мірою сприятиме впровадження нових технологій, активіза­ція творчих сил студентів, створення мотиваційного середовища, що лише в комплексі сприятиме повноцінному розвитку балетмейстерської підготовки студентів-хореографів у мистецько-освітньому просторі України.

**Література**

1. Арефьев И. П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклас­сников. *Педагогика*. 2003. № 5. С. 49–55.
2. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Ніжин, 2016. 249 с.
3. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Головна редакція УРЕ, 1986. 796 с.

**МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

**Ростовська І. О.**

*У статті розглядаються методичні аспекти формування мотивації інструментально-виконавської діяльності* *студентів мистецьких факуль­те­тів закладів вищої педагогічної освіти. Зроблено висновок, що форму­вання вищих мотивів, таких як художньо-пізнавальні та процесуально-змістові, сприятиме як ефективнішим результатам цього процесу, так і розвитку особистості у її прагненні до самовдосконалення.*

***Ключові слова:*** *мотиви,* *мотивація, мотиваційна сфера, мотивація музичної діяльності, інструментально-виконавська діяльність, само­акту­алі­­зація особистості.*

Формування мотивації музичної діяльності є однією з ключових проблем у теорії та практиці мистецької педагогіки. У філософському розумінні мотиви – це спонуки людської діяльності, зумовлені об’єктивними потребами. Мотиви виконують спонукальну, спрямувальну, контрольну, коригувальну та смислоутво­рювальну функції, безпосередньо передують конкретній поведінці людини й органічно пов’язані з нею [4, c. 402]. Мотив є важливим компонентом у структурі людської діяльності, без нього неможливо розкрити її психічну природу. Саме у змісті й характері мотиву розкривається той глибинний сенс, який мають для особистості її власні дії та вчинки.

Мотивація інструментально-виконавської діяльності містить багато скла­до­вих, таких як: суспільні ідеали, цілі, смисл оволодіння музичним мистецт­вом, його мотиви, потреби, емоції, оцінки, художні смаки, цінності, інтереси тощо. Ці складові постійно змінюються і вступають у нову взаємодію один з одним, тому формування мотивації інструментально-виконавської діяльності не є простим зростанням позитивного або негативного ставлення до оволодіння музичним мис­те­цтвом, а ускладнення структури мотиваційної сфери особистості, встановлення нових, більш складних зв’язків між спонуками цього процесу. Це зумовлює необхідність вивчення мотивації інструментально-виконавської діяль­ності з ме­тою формування вищих рівнів мотиваційної спрямованості студентів мисте­цьких факультетівпедагогічних навчальних закладів.

До проблеми мотивації музично-виконавської діяльності зверталися такі відомі вчені в галузі музичної педагогіки та психології, як Л. В. Баланчивадзе, Л. А. Баренбойм, Л. Л. Бочкарьов, А. А. Готсдінер, В. В. Медушевський, Є. В. Назай­­кінський, Г. Г. Нейгауз, Р. Ф. Сулейманов, Ю. А. Цагареллі та інші. Однак багато важливих питань стосовно цієї проблеми залишаються невирі­шеними. За допомогою яких шляхів і методів можна досягнути вищих рівнів мотивації інструментально-виконавської діяльності? Як привести студента до усвідомлення суспільної значущості ролі вчителя музичного мистецтва? Зрозу­міло, що відсутність системного підходу до дослідження процесу формування мотивації інструментально-виконавської підготовки істотно позначається на готовності студентів до подальшої професійної діяльності.

Це зумовлює актуальність даної статті з метою пошуку шляхів до до­сяг­нення вищих рівнів мотивації інструментально-виконавської діяльності; до усвідомлення студентами не тільки соціально значущої ролі вчителя музичного мистецтва у сучасному суспільстві, але і його особистої відповідальності за збереження та розвиток самобутньої національної музичної культури, за передачу підростаючому поколінню духовних ідей музичного мистецтва через ознайом­лення з кращими надбаннями світової музичної спадщини.

Інструментально-виконавська діяльність, як невід’ємна частина музичної діяльності, має дуже складну мотивацію, у сфері якої не всі мотиви рівнозначні за своїм смислом і частотою вияву, що зумовлює досить довільне кількісне і якісне визначення цих мотивів.

Мотиваційна сфера кожної особистості виступає як складна мінлива структура, де місце домінуючого мотиву посідають то одні, то інші спонуки і за­лежно від зовнішніх та внутрішніх стимулів складають певну ієрархічну систему: одні з них – провідні, визначальні, інші – другорядні, підпорядковані. Крім того, вони різняться між собою широтою змісту, стійкістю, тривалістю дії, ступенем усвідомленості і тому мають різну спонукальну силу.

Зміни в ієрархії провідних мотивів змінюють структуру мотивації, засвідчуючи появу нових смислів і спрямованості діяльності особистості. Чим більше в людини різноманітних мотивів, тим більш розвиненою є її мотиваційна сфера. Тобто інструментально-виконавська діяльність, як і будь-яка інша діяльність, є *полімотивованою*, оскільки спонукається не одним, а багатьма мотивами. Розуміючи мотиви, які спонукають особистість до активності, можна цілеспрямовано впливати на її поведінку й діяльність, підсилюючи дію одних і послаблюючи дію інших (небажаних) мотивів.

Багато відомих музикантів-інструменталістів минулого, таких як: Л. Баренбойм, Л. Гінзбург, М. Давидов, Г. Коган, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, А. Ніколаєв, Д. Ойстрах, С. Савшинський, М. Фейгін, Г. Ципін, А. Шнабель та інші, враховуючи свій багатий педагогічний і виконавський досвід, безпосередньо чи опосередковано вказували на необхідність розвитку мотиваційної сфери своїх учнів. Їхній безцінний досвід заслуговує ретельного вивчення, оскільки містить велику кількість ґрунтовних думок, вказівок, порад. І хоча основою інструментально-виконавської підготовки студентів є музично-теоретичні знання, вправи, інструктивний матеріал – на їхню думку, в першу чергу уваги викладача у класі музичного інструменту потребує не стільки виконавська техніка, скільки *самовиховання* *особистості*, яка виконує своїзавдання, виходячи з власного індивідуального та неповторного життєвого й естетичного світосприйняття.

Якщо цього немає, то інструментально-виконавська діяльність із складного художньо-творчого процесу може перетворитися на відточення певної кількості прийомів і навичок гри на музичному інструменті, що аж ніяк не торкається внутрішньої сутності особистості студента.

Поєднання свободи й регламентації, властиве процесу інструментально-виконавської підготовки студентів, має відбитися на системі навчальних завдань та методичних прийомах педагога. Зокрема, залучення студента до процесу послідовної систематизації та узагальнення знань передбачає використання, з одного боку, різноманітних творчих завдань, з іншого боку – прийомів, які б регламентували цю діяльність. Використання творчих завдань дозволяє розгля­дати конкретний музичний твір як носій загальних принципів композиції та закономірностей інтерпретації. Те, що кожен елемент інструментально-виконав­ської діяльності має бути художнім, відкриває необмежені можливості розвитку музичних здібностей і формування музичної культури студентів у процесі фахової підготовки.

Провідним у структурі мотивації є компонент переживання студентом *особистісного смислу* музично-виконавської діяльності. Таке переживання, на думку Л. Бочкарьова, виникає як результат переломлення музичних впливів у системі життєдіяльності особистості, в його актуальних потребах, ідеалах, реальних і потенційних можливостях, близьких і перспективних цілях, тобто в тому, що складає психологічне ядро його цілісної особистості і визначає план її мотиваційної сфери [1, с. 56]. Цей суб’єктивний аспект естетично спрямованого особистісно-смислового ставлення до музики насамперед охоплює емоційну сферу людини.

Урахування цієї особливості сприятиме виявленню в кожному конкретному випадку причини зниження мотивації до інструментально-виконавської діяльності студента. Ними можуть стати: невдалий вибір репертуару; авторитарні методи викладача; невміння створити сприятливу навчальну взаємодію на уроці чи репетиції; низька поінформованість студента щодо стильових та жанрових особливостей музичного твору; невпевненість у своїх можливостях; страх перед публічним виконанням тощо. Все це негативно відобразиться на рівні професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва, адже його фахова компетентність яскраво проявляється у процесі виконання на уроці "живої" музики, де синтез педагогічного й виконавського компонентів діяльності дозволяє досягти більшого художньо-естетичного та емоційного впливу на учнів, ніж прослуховування цієї ж музики у запису.

За Г. Тарасовим, *генезис* музичної мотивації буде різним – залежно від пріоритету "внутрішнього" або "зовнішнього" як вихідних детермінуючих факто­рів навчально-виконавської діяльності.

Тому важливим завданням викладачів інструментально-виконавських дис­цип­лін мистецьких факультетів є спрямування власних зусиль на те, щоб максимально допомогти студенту здійснити перехід від зумовленості його інстру­ментально-виконавської діяльності *зовнішніми* мотивами, такими як: отримання диплому про вищу освіту чи складання іспиту, одержання стипендії чи відзнаки на конкурсі, схвалення з боку викладачів чи близьких, задоволенню власної потреби в сценічному самовираженні та самопоказі – до *вищих* потреб та мотивів особистості.

Згідно з теорією А. Маслоу, найвищий рівень потреб – це потреба у *самоактуалізації*, що спонукає людину до діяльності, в якій вона може максимально розкрити свій духовний і творчий потенціал, реалізувати свої цілі, здібності, розвиваючи власну особистість.

Встановлено, що студенти з переважанням *художньо-пізнавальних* та *проце­суально-змістових* мотивів більш захоплені самим процесом розучування і виконання музичних творів, наполегливіше вдосконалюють себе в інструмен­тально-виконавській діяльності, мають більш адекватну самооцінку своїх реальних можливостей і перспектив та краще усвідомлюють значущість музично-виконавської діяльності як необхідної частини своєї майбутньої професії.

Дотримуючись позицій теорії діяльності О. Леонтьєва, вважаємо, що психолого-педагогічний пошук шляхів проєктування та освоєння особистістю нових рівнів інструментально-виконавської майстерності буде ефективнішим при послідовному врахуванні педагогом набутого життєвого і художньо-естетич­ного досвіду кожного студента, розуміння суб’єктивних передумов форму­вання мотивації навчально-музичної діяльності.

На основі вищесказаного зробимо наступні висновки: якщо домінуючу роль у структурі мотивації інструментально-виконавської діяльності будуть займати *вищі* мотиви, такі як прагнення до самопізнання, самовдосконалення та самоакту­алізації особистості, тоді діяльність студента наповниться глибшим осмисленням музичного мистецтва через творчу самореалізацію; внутрішніми стимулами до розширення власних професійних знань, умінь і навичок; прагненням до по­дальшого виконавського та художньо-естетичного самовдосконалення.

**Література**

1. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва: Классика–ХХІ, 2008. 352 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 479 с.
3. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия). Москва: Наука, 1970. 192 с.
4. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Вид-во УРЕ, 1986. 798 с.

**ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПЕРЕКОНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ**

**В ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Ростовська Ю. О.**

*У статті розглядаються теоретичні аспекти технології формування педагогічних переконань майбутніх учителів хореографії, розкрито сутність методу доведення методичних ідей та положень, виділено ознаки технологічного рівня методичної підготовки, визначено логіку структу­рування методичних знань.*

***Ключові слова:*** *педагогічні переконання, педагогічна технологія, методична підготовка, метод доведення.*

Сучасний стан розвитку наук про людину відзначений зростанням інтересу до проблеми її переконань. До неї звертаються філософи, психологи, соціологи, етики, педагоги. Одночасно із науковим зростає і суспільно-практич­ний інтерес до різних аспектів переконань людини в умовах інтенсивного розвитку засобів масової інформації, які виявляють величезний вплив на зміст і форму стосунків людей, на практику їх спілкування.

Тема переконань в усій своїй складності та суперечливості знаходить широке відображення у творах мистецтва; до неї постійно звертаються і практичні працівники, які безпосередньо займаються навчанням та вихованням підро­стаючого покоління. Відтак проблема формування переконань – багатогранна й актуальна, охоплює широке коло питань, наукове та практичне вирішення яких стало суспільною необхідністю.

Практика розбудови сучасної шкільної освіти в Україні гостро поставила проблему професійної підготовки учителів, які б мали високий фаховий рівень, виявляли творчу активність, відповідальне ставлення до результатів своєї праці. Цим зумовлений значний інтерес багатьох учених до проблем педагогічної освіти, наповнення її сучасним змістом.

Ознайомлення зі станом професійної діяльності молодих випускників педагогічних вишів дає підставу говорити про значні труднощі, з якими вони стикаються під час виконання освітніх завдань. Ці проблеми значною мірою визнача­ються переважанням у діях молодого вчителя-хореографа шаблону, без­думного копіювання і некритичного використання досвіду педагогів-наставників, пасив­ністю та інертністю професійних переконань [3, с. 15].

Хореографія як пластичне мистецтво є своєрідним відображенням сутніс­них аспектів духовного життя людини. Краса, закладена в граціозному пластич­ному русі тіла, породжує радість споглядання прекрасного. У хореографічному мистецтві важливу роль відіграють внутрішній стан людини, її думки, почуття та вміння передати їх за допомогою танцювальних рухів. Тому формування особистісного, творчого й осмисленого ставлення до танцювального мистецтва стає вихідним пунктом у визначенні змісту хореографічно-педагогічної освіти.

Педагогічні переконання посідають важливе місце серед особистісних якостей учителя хореографії, зумовлюючи лінію його поведінки, загальний стиль роботи, формуючи відповідні установки, визначаючи готовність особистості до педагогічної діяльності. Однак питання формування педагогічних переконань вивчалися зовсім мало, здебільшого опосередковано (Д. Ніколенко, В. Павленко, Г. Падалка, Л. Рувінський, В. Сухомлинський та ін.). Тому залишається все ще не розкритим зміст педагогічних переконань учителя, його залежність від суспільних вимог, професійних обов’язків, які постійно змінюються як у часовому, так і у соціальному вимірах.

У сучасній педагогіці поняття ***"технологія"*** розглядається неоднозначно: як раціональний спосіб досягнення свідомо обраної освітньої мети; змістова техніка реалізації навчального процесу; системно-діяльнісний підхід до освітнього процесу; мистецтво педагога; засіб оптимізації та модернізації навчального процесу; системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання та засвоєння знань тощо.

Незважаючи на різні підходи, учені майже одностайні у виокремленні таких основних характеристик технології освіти, як системність, концептуаль­ність, науковість, ефективність, оптимальність, новизна, мотивованість навчання, алгоритмічність, інформаційність, гарантованість результату, відтворюваність у нових умовах тощо [2, с. 6].

Виходячи з цього, ***технологія формування педагогічних переконань*** майбутніх учителів-хореографів у процесі методичної підготовки – це детерміно­ваний закономірностями навчання, виховання та розвитку особистості дидактично виважений процес засвоєння методичних знань і усвідомлення їх істинності, якому властива ефективність та надійність у досягненні визначеного результату.

Ознаками технологічного рівня методичної підготовки виступають: чітка постановка мети розвитку такої особистісної якості майбутнього педагога-хореографа як педагогічне переконання; представлення змісту методичних знань у вигляді системи пізнавальних і творчих завдань; обґрунтований вибір методів і засобів формування переконань; мотиваційне забезпечення діяльності викладачів та студентів, побудоване на реалізації їх особистісних функцій у цьому процесі; можливість діагностики сформованості педагогічних переконань, підсумкової оцінки результатів, оперативного зворотного зв’язку [3, с. 34].

Забезпечення методичної підготовки майбутніх учителів хореографії – процес багатогранний і складний. Насамперед, постають питання: "Як ефектив­ніше передавати методичні знання? У який спосіб ці знання будуть засвоюватися студентами і набуватимуть для них особистісного змісту?"

Необхідним компонентом формування педагогічних переконань є ґрунтов­ність знань, але засвоєння певного обсягу методичних знань не забезпечує автоматичного формування педагогічних переконань студентів-хореографів. Для того щоб були засвоєні ключові поняття курсу (навчання, виховання, розвиток тощо), потрібно оволодіти узагальнюючими поняттями. Для цього слід визначити певну ієрархію завдань – від простих до найскладніших, а саме: уміння відтворювати знання, аналізувати й оцінювати педагогічні явища, критикувати точку зору опонента і відстоювати свою власну.

З метою структурування методичних знань виділяються теоретичні поло­ження (ідеї) трьох рівнів узагальненості: а) *одиничні, часткові ідеї* (основні положення конкретних тем навчальної програми); б) *видові положення* (ідеї), які утворюються шляхом групування кількох часткових ідей; в) *родові ідеї* (провідні ідеї курсу), які виступають підсумком вивчення усього матеріалу курсу методики. Така упорядкованість і взаємозв’язок провідних ідей і понять, обґрунтований добір фактів, які дають можливість підвести студентів до розуміння провідних ідей курсу "Методика роботи з хореографічним колективом", розділу, теми та їх наукової інтерпретації, мають велике значення для формування педагогічних переконань [3, с. 36].

Переконання – це цілісна реальність, в якій не існує ізольованих змістового, мотиваційного, вольового компонентів. Усі змістові утворення для свого реального існування вимагають мотиваційного підкріплення, ціннісної орієнтації. Водночас емоційні, мотиваційні, ціннісно-орієнтаційні утворення потребують відповідного змістового наповнення. Тому в професійній підготовці майбутніх учителів хореографії принципово неможливо спочатку озброювати студентів знаннями, а вже потім формувати в них мотиваційні, ціннісні орієнтації або навпаки. Однак на певному етапі навчання той чи інший аспект розвитку особистості майбутнього вчителя-хореографа може переважати, стати доміну­ючим.

Цей висновок є підставою для виділення в методичній підготовці майбутніх учителів двох стратегічних напрямків: *функціонально*-*динамічного* і *змістового*. Функціонально-динамічний напрям визначається переважанням на першому етапі функціональних характеристик навчального процесу (мотиваційних, навчальних, виховних, організаційних, діагностичних, контролюючих). Йдеться насамперед про педагогічні засоби і можливості реального впливу на формування особистості студентів-хореографів. Для змістового напрямку точкою відліку слугують цілі та завдання хореографічної освіти, система об’єктивних вимог, які ставляться суспільством до особистості учителя [2, с. 56].

Схематично систему роботи з формування педагогічних переконань можна визначити так: побудова комплексу ідей (доведення викладачем провідних узагальнень); виконання студентами навчальних завдань (оволодіння частковими узагальненнями, самостійне знаходження інших ідей та обґрунтування їх істин­ності); оволодіння всім комплексом ідей. При цьому можуть використо­вуватися такі форми доведення: а) використання викладачем доказів при викладі навчального матеріалу; б) самостійне доведення студентами певних тез; в) поста­новка викладачем таких завдань, які обов’язково вимагають від студентів самостійних доведень.

Методологічно важливими є такі положення: а) доведення завжди мають будуватися на конкретному матеріалі й полягати саме у вагомих аргументах на користь тези; б) аргументи мають бути ясними і не викликати сумнівів; в) доведення будуть ефективними лише тоді, коли студенти матимуть достатній багаж знань у тій сфері, в межах якої розгортаються судження, коли вони готові до необхідних логічних операцій [1, с. 206].

У процесі навчання доведення може виконувати різні функції: активізації та розвитку мислення студентів; особливого способу організації засвоєння знань; однієї з форм адекватної передачі певного змісту; дієвого засобу формування і вияву пошукових та творчих умінь, показника цього процесу.

Визначаючи універсальність доведення як засобу досягнення різних цілей навчання, зазначимо, що воно найдоцільніше може застосовуватися при розгляді головних питань курсу, які відбивають найсуттєвіші аспекти педагогіки хореографічного мистецтва. Це дозволяє викладати матеріал за концентричним принципом, розгортаючи навколо стрижневої думки набуті знання, якимось чином з нею пов’язані. Така побудова матеріалу сама по собі окреслює певну систему знань, полегшуючи тим самим засвоєння матеріалу. Судити про те, як студенти оволоділи тією чи іншою ідеєю, можна лише після того, як дана ідея була використана ними самостійно як ключ при аналізі нової ситуації або при вирішенні нової для них проблеми. Методологічно важливим є таке положення: доведення викладача і самостійні доведення студентів не можуть бути підмінені один одним і мають знаходитися в тісній взаємодії.

Специфікою гуманітарних наук є широке використання, поряд із доведенням і спростуванням, так званої недоказової аргументації та недостатньо спростованої критики. Тому постає завдання навчити студентів-хореографів способів аргументації та критики, розрізнення доказової аргументації від недоказової, неспростовної критики від спростування. У цьому процесі ми виділяємо кілька етапів: *перший* – логічно бездоганне формулювання певної тези або концепції; *другий* – знаходження аргументів на її захист, критика інших концепцій; *третій* – оцінка концепції крізь призму знайдених аргументів; *четвертий* – пояснення на основі концепції інших фактів, які не бралися до уваги при її формулюванні; *п’ятий* – передбачення нових явищ; *шостий* – всебічна оцінка концепції.

Доведення і спростування, аргументація і критика найчастіше проводиться у вигляді дискусії. Такий вид діалогічного методу, як дискусія, дає можливість поглибити зміст уже відомого студентам матеріалу, упорядкувати його, систематизувати й узагальнити, але передусім, розвинути уміння захищати свої погляди та переконання [1, с. 198].

Використовується два види дискусії: *наукова*, метою якої є знаходження істини у певних методичних положеннях; *ділова*, метою якої є знаходження взаємоприйнятого вирішення якоїсь педагогічної ситуації.

Наприклад, дискусія щодо українського хореографічного фольклору як джерела виховання, формування естетичної свідомості людини. Потрібно розглянути коло питань, які постають у зв’язку з використанням українського фольклору в навчальному процесі сучасної школи, а саме: яка педагогічна доцільність звернення до українського фольклору, який відгук знаходитиме народний танок серед учнів, як має поєднуватися народний танець із більш розвинутими формами сучасного танцю тощо.

Учасників дискусії доцільно розділити на дві групи. Нехай одні стверджуватимуть, що оскільки склалися нові умови життя, виникли нові сучасні ритми, розвинулось танцювальне мислення і бачення, народний танець не має особливого значення для виховання підростаючого покоління. Суть аргументації зводиться до думки, що архаїчна хореографічна культура далека від життя сучасної людини, тому вона не може суттєво впливати на неї. Цей аргумент не переконливий, більше того, є хибним, оскільки ґрунтується на запереченні зв’язку між поколіннями й епохами.

Друга група учасників дискусії вважатиме, що танцювальна культура людини невід’ємна від народу, до якого вона належить. Тому народне мистецтво повинне розкриватись дітям як частина життя народу, як явище його духовної культури. Аргументи прибічників другої точки зору будуються на визнанні естетичної цінності народного танцю, який є пластичною, руховою пам’яттю людства; на одностайні позиції педагогів і хореографів у тому, що віковічні духовні традиції народу мають стати надбанням дітей.

Завдання педагога – підвести учасників дискусії до думки, що не можна ігнорувати первинну стихію природного руху людини, на якому зросла танцювальна культура народів світу. Любов до народного танцю, музики, пісні – найприродніше і найглибше духовне начало людського життя [3, с. 74].

Професійна підготовка майбутнього учителя хореографії в процесі вивчення фахових методик має орієнтуватися на творче ставлення до процесу викладання, спрямовуватися на розвиток у студентів методичної культури, яка включає в себе рефлексивне осмислення різноманітних явищ і процесів хореографічно-педаго­гічної дійсності. Інтерес до питань методології хореографічної педагогіки сприяє осмисленому навчанню професії, усвідомленню студентами набутих знань і умінь з позиції їх істинності та значущості для професійної діяльності.

Майбутній педагог має не лише оволодіти необхідними знаннями та вміннями, а й усвідомити шлях їх набуття, оволодіти принципами і методами пізнання теорії й практики своєї педагогічної діяльності. Тільки так вдасться підготувати фахівця, здатного творчо мислити, самостійно орієнтуватися у найрізноманітніших проблемних ситуаціях педагогічної дійсності, критично їх оцінювати й оперативно знаходити шляхи вирішення суперечностей, що виникають.

**Література**

1. Ивлев Ю. В. Логика: учебник. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1992. 210 с.
2. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Просвіта, 2000. 368 с.
3. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів хореографії: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 106 с.

**Творчі форми роботи на заняттях з теорії музики**

**Спіліоті О. В.**

*У статті розглядаються різні творчі форми та ефективні методи роботи на заняттях з теорії музики. Пропонується авторський творчий метод створення мелодії, її опрацювання в жанровому аспекті. Описується поетапний процес музичного моделювання та демонструються різно­стильо­ві приклади. Наводяться методичні принципи розвитку творчих здібностей відомих педагогів-музикантів.*

***Ключові слова:*** *теорія музики, творче мислення, творчі навички, творчі здібності, створення музики, музичне моделювання.*

У процесі навчання музиканта розвиток творчих навичок та здібностей відбувається у ході вивчення цілого комплексу фахових дисциплін, зокрема теоретичних. Якість та успішність цього процесу залежить від багатьох факторів, а саме: розробки методичних принципів, ефективних методів та спеціальних завдань, які сприяють формуванню творчого мислення.

Кожний музично-теоретичний курс (елементарна теорія музики, сольфе­джіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів) має свій зміст, специфіку викладання, методику, але об’єднує їх наявність творчих форм роботи та завдань. Так, композиція та імпровізація, розглядаючи їх окремими видами музич­но‑творчої діяльності, мають факультативне призначення, але як форма та зміст цієї діяльності передбачаються у музично‑теоретичних дисциплінах. Розглянемо детальніше.

Розпочинаючи роботу над композицією, зосередимось на головному, а саме: як зняти комплекси неможливості процесу творення, переконати студентів у тому, що уміння створювати музику та імпровізувати мають велике значення в їх майбутній музично-педагогічній діяльності.

Першим етапом формування умінь створення музики та імпровізації стає навчання будувати музичні теми і мелодії. Створення тем та мелодій вимагає знання певних правил та усвідомлення логіки музичного розвитку. У процесі творення ми спираємося на методичні положення Б. Асаф’єва, Д. Кабалевського, М. Гнесіна, Г. Шатковського та ін. Основними правилами створювання тем та мелодій для студентів є:

* ***єдність інтонації:*** тема виростає з одного інтонаційного зерна;
* ***єдність ритму:*** вдалі теми мають один ритмічний малюнок, але зустрічаються такі приклади, коли ритм зазнає змін (найпростіші варіювання та активний рух);
* ***музичний синтаксис теми:*** мотиви, фрази, речення повторної побудо­ви; використання змін звуковисотного та ритмічного характеру (варіювання, секвенції);
* ***самобутність мелодії:*** прагнути створити особливі, оригінальні інтонації [6].

Особливе значення у процесі створення мелодії відіграє формотворення. Так, створюючи головне зерно теми (мотиви, субмотиви, фрази) та її розвиваючи, потрібно звернути увагу на каденції. Саме вони перетворюють фрази на речення, які мають змістове значення. Визначеність каденцій допоможе студентові до­сягнути яскравості мелодії.

Щодо питання роботи зі секвенціями, то незалежно від їх типу (хроматична, тональна) цінною є їх деталізована зміна, тобто зміна у бік збагачення інтона­ційних та ритмо-метричних зворотів, або їх спрощення.

Враховуючи складність початку створення мелодії, тобто знаходження імпульсу, пропонуємо звернутися до вправ зі створення мелодії Гвідо д’Арецо (твори на основі випадковості) [4, c. 13] (див. рис. 1).

Так, на першому етапі студентам пропонується виписати звукоряд латинськими буквами та під кожним звуком позначити будь-які голосні звуки. На другому етапі студенти повинні обрати будь-який рядок вірша, наприклад, "Тече вода із-за гаю, та попід горою". На третьому етапі потрібно виписати у стовпчик звукоряд з відповідними голосними звуками та виписати у вигляді діаграми обраний текст, а саме: записати склади слів на відповідному рівні (голосні літери складу повинні збігатися із замовленими голосними літерами). Четвертий етап припускає зміну голосних літер під звукорядом і оформлення нового варіанту мелодії.

На основі двох мелодій студент повинен створити той варіант, який його більше влаштовує. У процесі вдосконалення мелодії потрібно враховувати всі головні принципи щодо її створення, означені вище. Але завдання не обмежується лише створенням мелодії. Наступним етапом стає ритмічно-інтонаційне, гармо­нічне (написати кілька варіантів гармонізацій) та фактурне оформлення цієї мелодії. Особливо цінним є опрацювання її у жанрово-стильовому аспекті. У такий спосіб музичний фрагмент набуває характерних рис таких жанрів, як пісня, вальс, мазурка, марш тощо.

1. C D E F G A B

*а о і е и у ю*

1. *Тече вода із-за гаю та попід горою*
2. *–*

**B** *ю ю, ю.*

**A** *у*

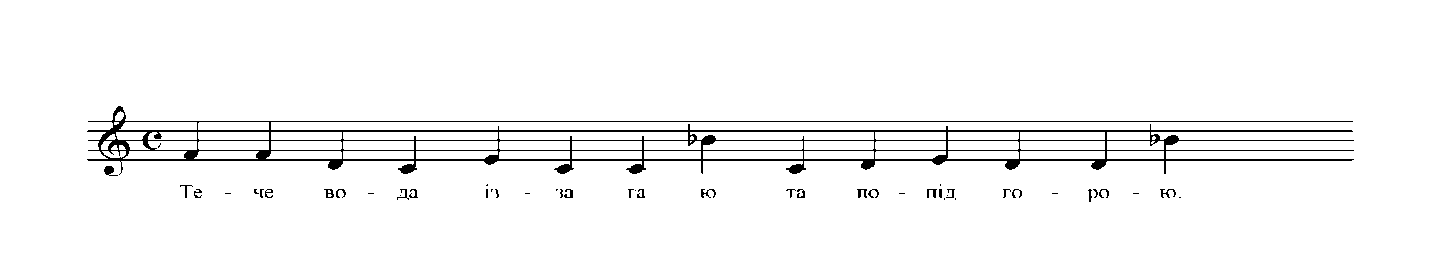
**G** *и*

**F** *е те - че*

**E** *і із - під*

**D** *о во - по го-ро-*

**C** *а да за га та*



1. –

**B** *ю* ***і із****- ю,* ***під***  *ю.*

**A** *у* ***ю ю ю***

**G** *и* ***а******да******за га******та***

**F** *е* ***о*** *те – че* ***во- по- го-ро***

**E** *і* ***и*** *із - під*

**D** *о* ***у*** *во - по- го-ро-*

**C** *а* ***е*** ***те-че*** *да за га та*

*Рис. 1.* ***Вправи зі композиції та імпровізації музики Гвідо д’Арецо***

***"Твори на основі випадковості"***

Працюючи над супроводом, ми пропонуємо різні варіанти фактур, які мають типізацію, а саме:

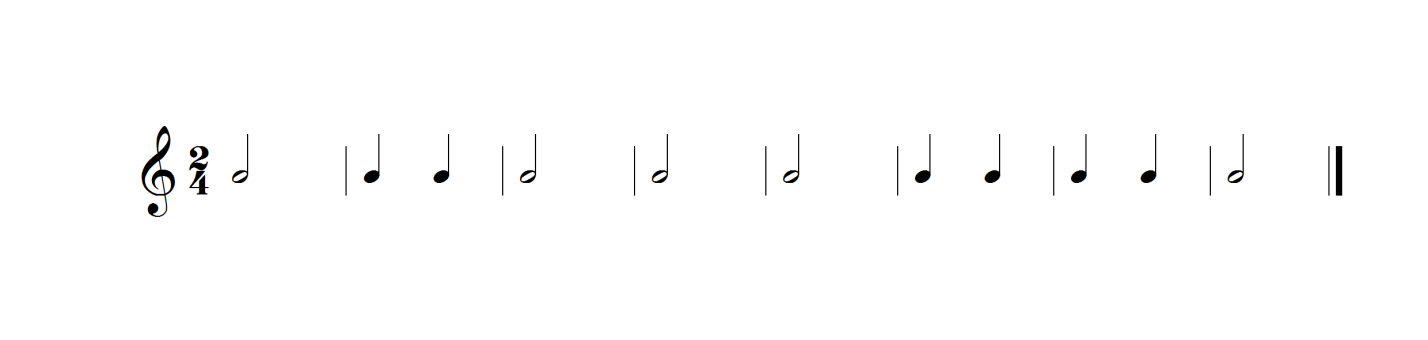
**- "монотипна" фактура**: *витримана фігурація впродовж усього музичного фрагмента* (наприклад: Й. С. Бах, Д.Т.К., Прелюдія С – dur.; Ф. Шопен. ор. 10. Етюд F-dur); *проведення витриманої складної фігури* (наприклад Р. Шуман. Крейслеріана. Intermezzo II; op. 12., "In der Nacht"); *поступове ускладнення фігури* (П. Чайковський "Я ли в поле да не травушка была"); *поступове спрощення фігури; фігурації типу: гамоподібні, акордоподібні, мелізматичні, комбіновані; орнаментальний тематизм; впровадження мелодії або її елементів у фігураційну тканину;*

**- з’єднання кількох фігур:** *існування двох чи більш фігур, різних за інтонаційним малюнком, за ритмічними особливостями та за ступенем складності* (Ф. Шопен. Балада f-moll); *зіставлення однієї чи двох фігур з незадіяними акордовими елементами у голосах, які відстають (рід педалі) (*Ф. Шопен ор. 10. Етюд es-moll)*; різні типи взаємовпливу та взаємопристосовування фігур* [2, с. 52–61].

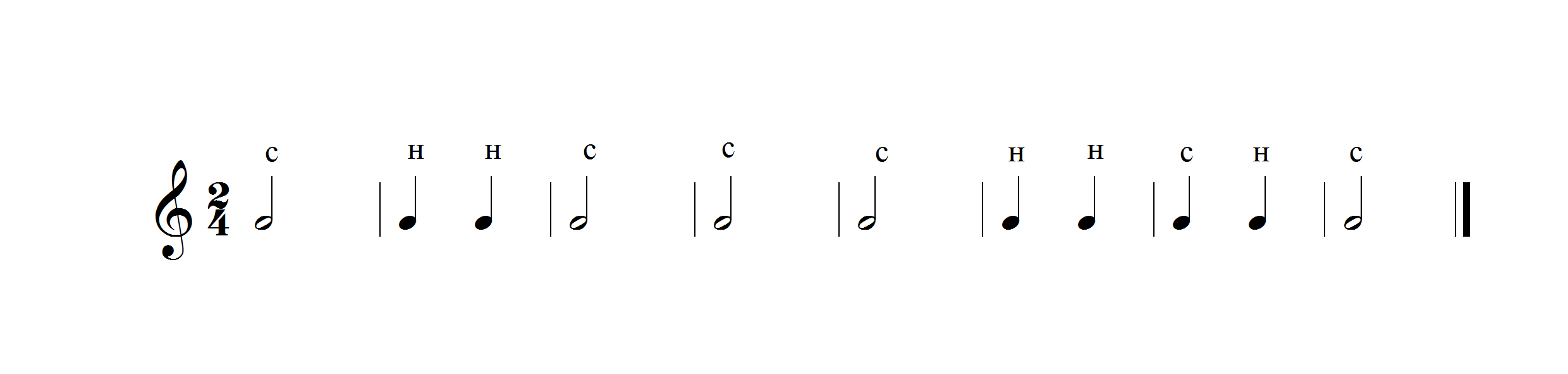
Також ефективним є метод створювання мелодії "від простого до складного". Для цього пропонується наступний план:

1. ***Перший етап.* Створювання** "**мелодичного каркасу":**

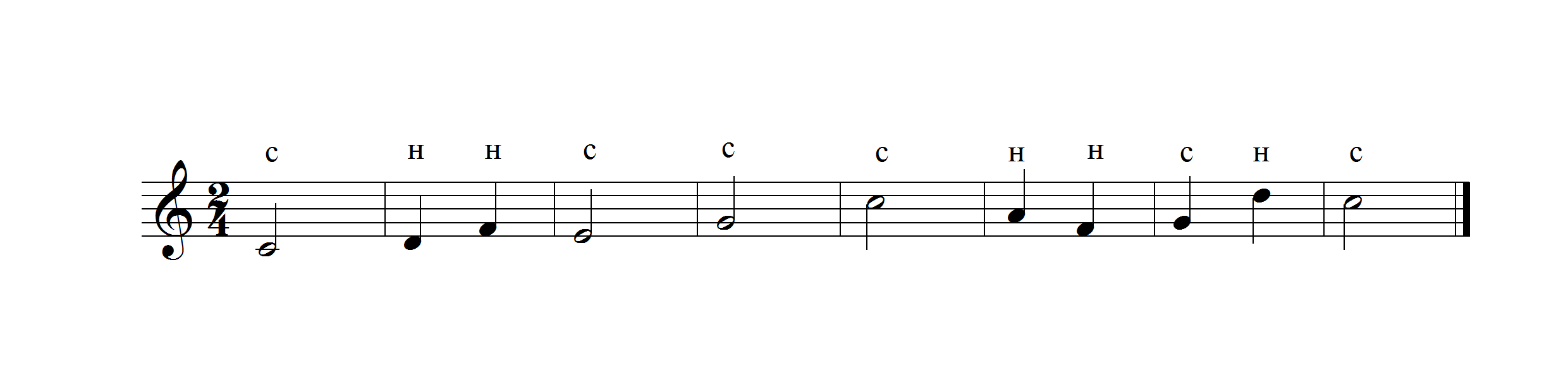
* визначити структуру форми (наприклад, період квадратної побудови 8 тактів);
* зорієнтувати студента у ритмічному рисунку;



* оформити опорні ноти (перший звук, останній звук 1-го речення та останній звук періоду);
* зафіксувати стійкі та нестійкі звуки;

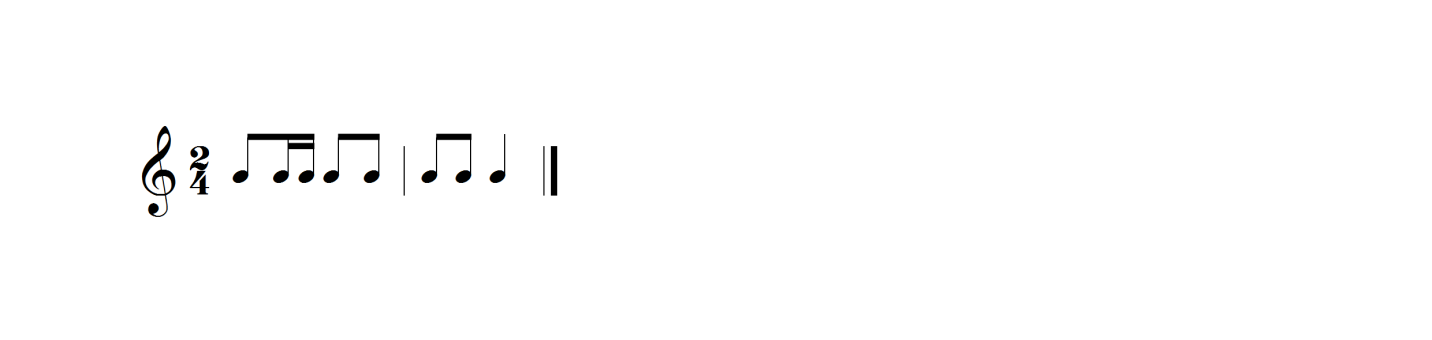


* розпочати створювати мелодію, наприклад*:*



1. ***Другий етап.* Варіювання (жанрове моделювання):**

* оформити у жанрі польки. Визначити характерні риси жанру польки (специфічний ритмічний рисунок, рухлива та легка мелодія).



Саме в цьому прикладі потрібно використовувати допоміжни, прохідні та оспівуючі звуки;



* написати у жанрі вальсу:



* написати у жанрі маршу:



1. ***Третій етап.* Написання другого голосу.**

До початкової мелодії, від звуків, що розташовані на сильних долях такту, побудувати інтервали консонанси. Прослухати, скоригувати:



* застосувати поліфонічні принципи (у другому голосі використати імітацію, виділяючи яскраву інтонацію);



* змоделювати в різних жанрах (двоголосно).

1. ***Четвертий етап.* Добір акомпанементу.**

* визначити ступені звуків мелодії;
* визначити звуки, які відносяться до функції тоніки, субдомінанти та до­мінанти;
* оформити бас;
* застосувати різноманітні види фактури;
* змоделювати у різних жанрах.

Встановлено, що прагнення до творчості у шкільному віці більш активне, ніж у студентському. Незважаючи на пасивність у творчій діяльності (створення музики), формування навичок написання музики та імпровізації стає необхідним.

Прикладом формування творчих навичок можуть слугувати методичні поради Д. Кабалевського. Так, на заняттях з імпровізації вимальовуються дві взаємопов’язані цілі: перша – формування інтонаційного та ладового слуху; друга – розвиток творчої фантазії. Для цього пропонуються спеціальні вправи, такі як: продовжити запропоновану вчителем мелодію та завершити її на тоніці заданої тональності; імпровізація мелодії з виходом за межі звичайних мажоро-мінорних ладових відношень (наприклад, у цьому випадку мелодія може завершитися інтонацією "запитання", "незавершеності"); ритмічні імпровізації та імпровізації, пов’язані з виконавством, що змінюють характер, темп, динаміку виконання. Також необхідною вправою для формування музично-інтонаційного мислення є усвідомлена імпровізація з опорою на розуміння того, що таке інтонація і як з неї (як з зерна) вирощується мелодія [3, с. 36].

Творчі методи роботи на заняттях з музично-теоретичних дисциплін сприяють розвитку музичних здібностей, творчої ініціативи у ставленні до музики, вихованню естетичного смаку, а також підвищенню ефективності на­вчального процесу. Так, на заняття з *гармонії* такі види діяльності, як виконання гармонічних завдань та гра гармонічних послідовностей, вже мають творчий початок. Виконуючи ці завдання, студент може висловлювати свою музичну думку. Важливою формою творчої роботи з гармонії є імпровізація за фортепіано. Цей вид діяльності допомагає глибше зрозуміти закономірності гармонічної мови, повніше усвідомити виражальну та формотворчу роль гармонії у комплексі з іншими компонентами музики в художньому цілому. Імпровізація розвиває творчі здібності, гармонічний слух, музичну пам’ять, почуття форми, стилю тощо.

Для оволодіння імпровізаційною технікою Т. Бондаренко визначає такі основні передумови: 1) розвиток навички виконавсько-творчого володіння музичним матеріалом (виконавська техніка); 2) вироблення навички миттєвого перетворення музичних образів на внутрішні слухові уявлення та їх реалізація у звучанні на інструменті; 3) високорозвинена слухова підготовка, в якій особлива увага повинна приділятися формуванню чітких уявлень, активного мелодичного та гармонічного слуху, музичного мислення, почуття форми, стилю тощо; 4) багатий та стилістично різноманітний музичний досвід, який передбачає знання інтонаційних стереотипів музики різних стилів (тезаурус); 5) здібність до перетво­рення наявних у пам’яті музичних образів та створення на цій основі нових [1, с. 58].

Імпровізація, як самостійна творчість на заняттях з гармонії, є складною діяльністю, в якій концентруються різні аспекти психічної діяльності, теоретичні знання, вміння і навички, сформовані у процесі навчання.

Уміння і навички імпровізації та композиції можна розвивати в курсі *стильової гармонії,* який передбачає розкриття інтонаційної концепції музики.

Як і в загальному курсі гармонії, стильова гармонія включає кілька видів практичної діяльності. Крім необхідності засвоєння теоретичного матеріалу, а саме розуміння гармонічних особливостей музичної мови композитора і стилю, студент повинен використовувати ці здобутки у виконавській і педагогічній практиці. Теоретичні здобутки можна отримати завдяки аналізу музичних прикладів і виразити у вигляді *музичного моделювання*.

Музичне моделювання – це вид практичної діяльності, яка припускає створення прикладу (у будь-якій формі) за моделлю (наприклад, модель головної партії сонати Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена, або жанрового напрямку: вальсу, маршу, танцю, балади тощо).

Моделюючи об’єкт дослідження та вдосконалення, студент заглиблюється в його сутність, характерні властивості.

Процес музичного моделювання складається з таких етапів:

а) визначення мети моделювання та постановка завдання, аналіз твору, який підлягає моделюванню; б) розробка моделі у вигляді ідей, які фіксуються схемою (тобто мелодичних, ритмічних, гармонічних, логіко-конструктивних засобів музичної виразності, які характерні для даного композитора, стилю або жанру). На цьому етапі відбувається створення моделі на основі попереднього інтона­ційно-образного та контекстно-історичного аналізу для виявлення умов дії музичних закономірностей та проведення аналізу результатів; в) процес музичної побудови методом перебору варіантів, порівняння, аналізу, зіставлення, мір­кування. Мета цього етапу – перевірка відповідності дібраних засобів музичної виразності характеристикам об’єкта, логічність побудови моделі; г) аналіз результатів музичного моделювання. На цьому етапі відбувається порівняння отриманої композиції заданого твору шляхом виконання на інструменті, після чого робляться висновки щодо відповідності отриманої моделі характеристикам цього твору.

У процесі музичного моделювання відбувається конструювання складних інтонаційних поєднань, які визначають жанрові та стилістичні особливості музичного твору.

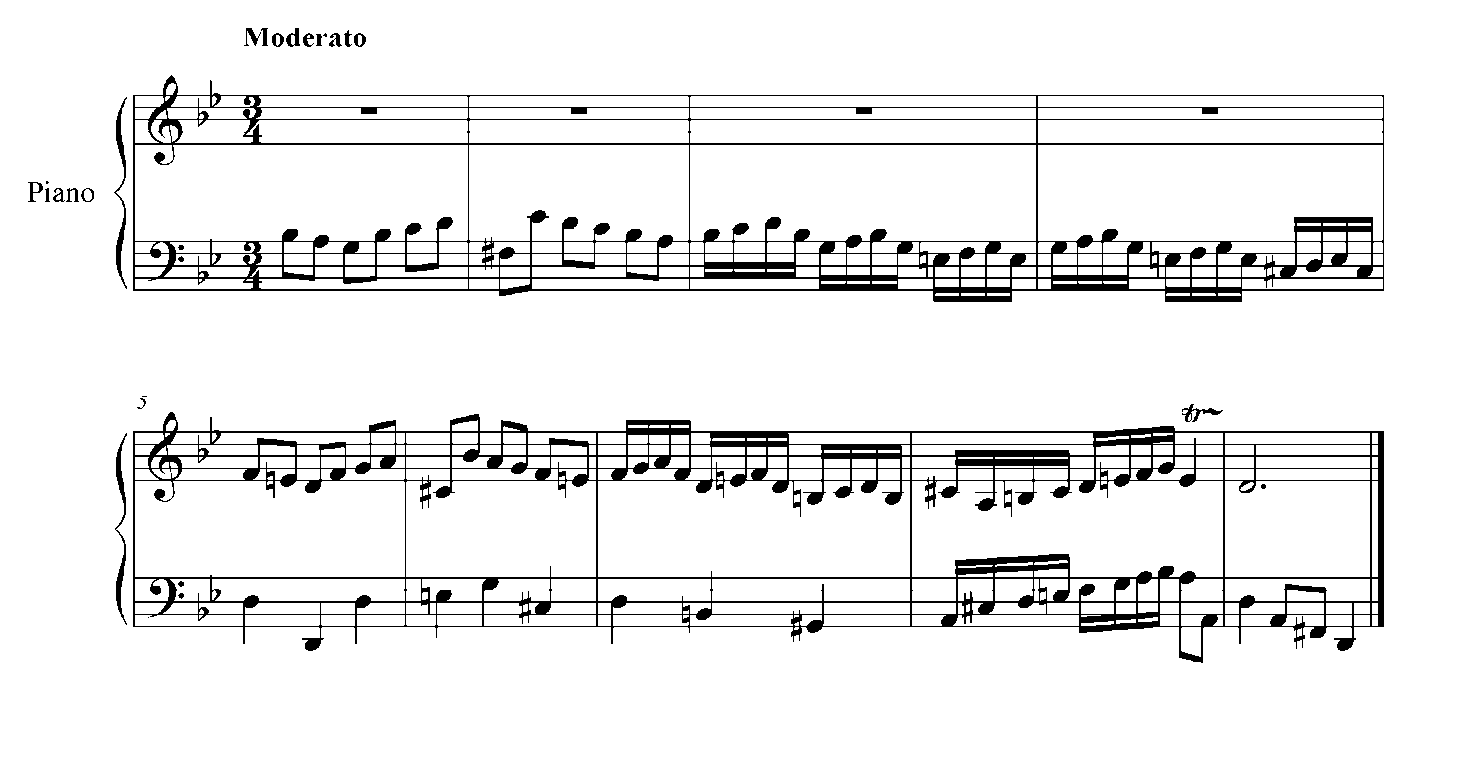
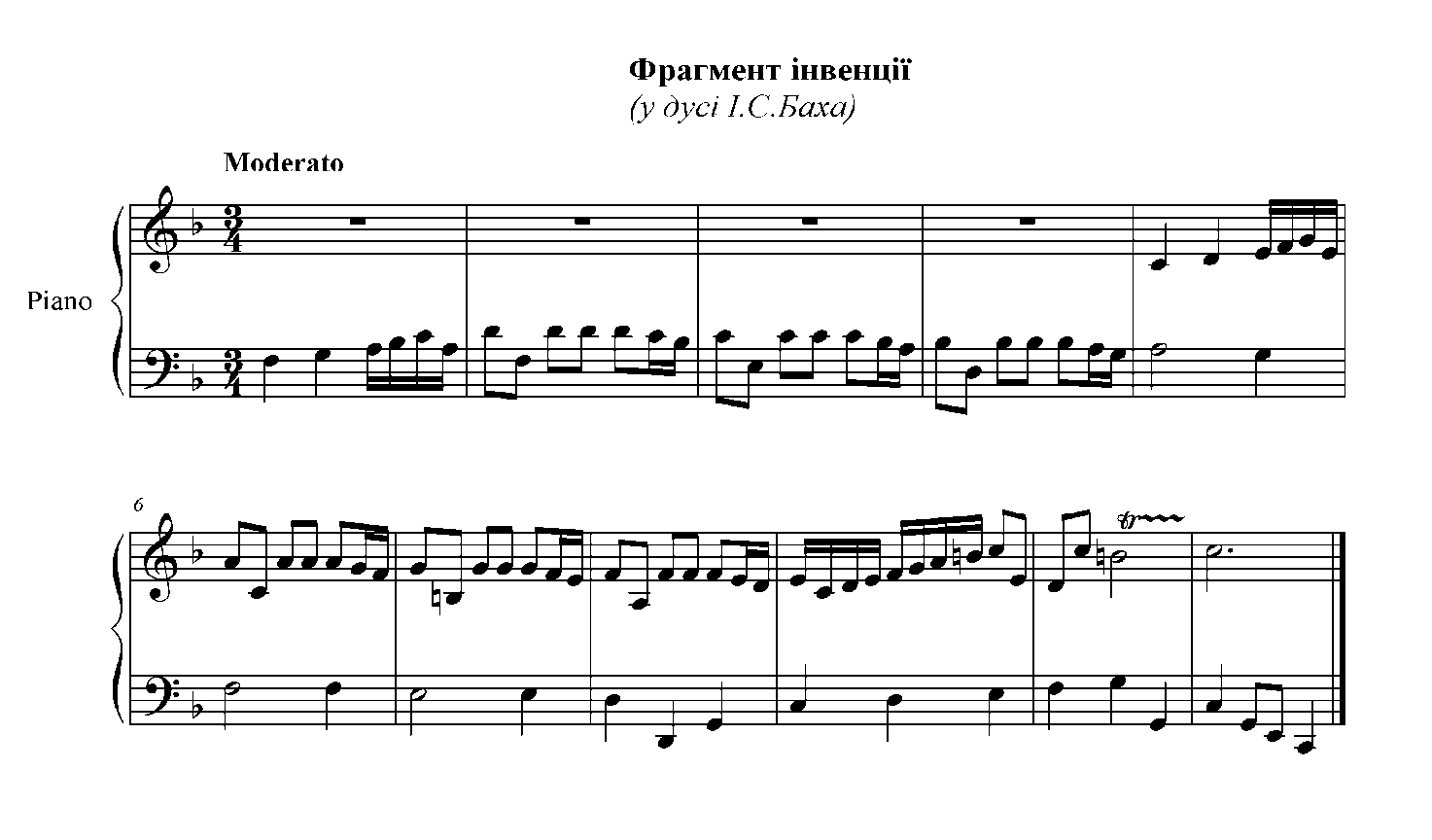
Введенням у *музичне моделювання* стає ознайомлення студентів з музичними зразками композиторів, які зверталися до портретування різних стилів. Прикладом слугували п’єси "Шопен" з "Карнавалу" Р. Шумана; "Пам’яті Й. С. Баха" Б. Бартока; "До наслідування Альбеніса" Р. Щедріна тощо. Також слід звернути увагу на такий композиторський прийом, як цитування, яскравим зразком якого може стати початок другого Concerto grosso А. Шнітке, який нагадує твори А. Вівальді, А. Кореллі, Й. С. Баха, Х. Глюка. Однак зазначимо, що цей принцип композитори використовують у особливих випадках, коли цього потребує концепція музичного твору. У такий спосіб композитори ніби занурюються в певну епоху і відчувають зв’язок з майстрами минулого.

У процесі стилізації зосереджується увага студентів на створенні музичних фрагментів у межах періоду. На базі існуючого в досвіді музично‑інтонаційного словника здійснюються стилізації різних жанрів, таких композиторів, як Й. С. Бах, В. А. Моцарт, Й. Гайдн, Ф. Шопен тощо (див. рис. 2). Це завдання має два напрямки його виконання. Перший – це вибір певного твору композитора, визначення його синтаксичної сторони, гармонії. Обов’язково треба виписати гармонічні функції у такти так, щоб вони збігалися з оригіналом. Отже, цей вид творчої вправи припускає опору на гармонічну модель обраного твору та створення власного варіант (див. рис. 2).

Другий напрям музичного моделювання – це вільний вибір жанру чи стилю, де студенти використовують особливості музичної мови, характерні жанрові ознаки, певні інтонації, які властиві обраному жанру чи композитору. Виконуючи це завдання, корисним є занурювання у музичний стиль композитора шляхом великої кількості прослуханих творів.

**Фрагмент інвенції**

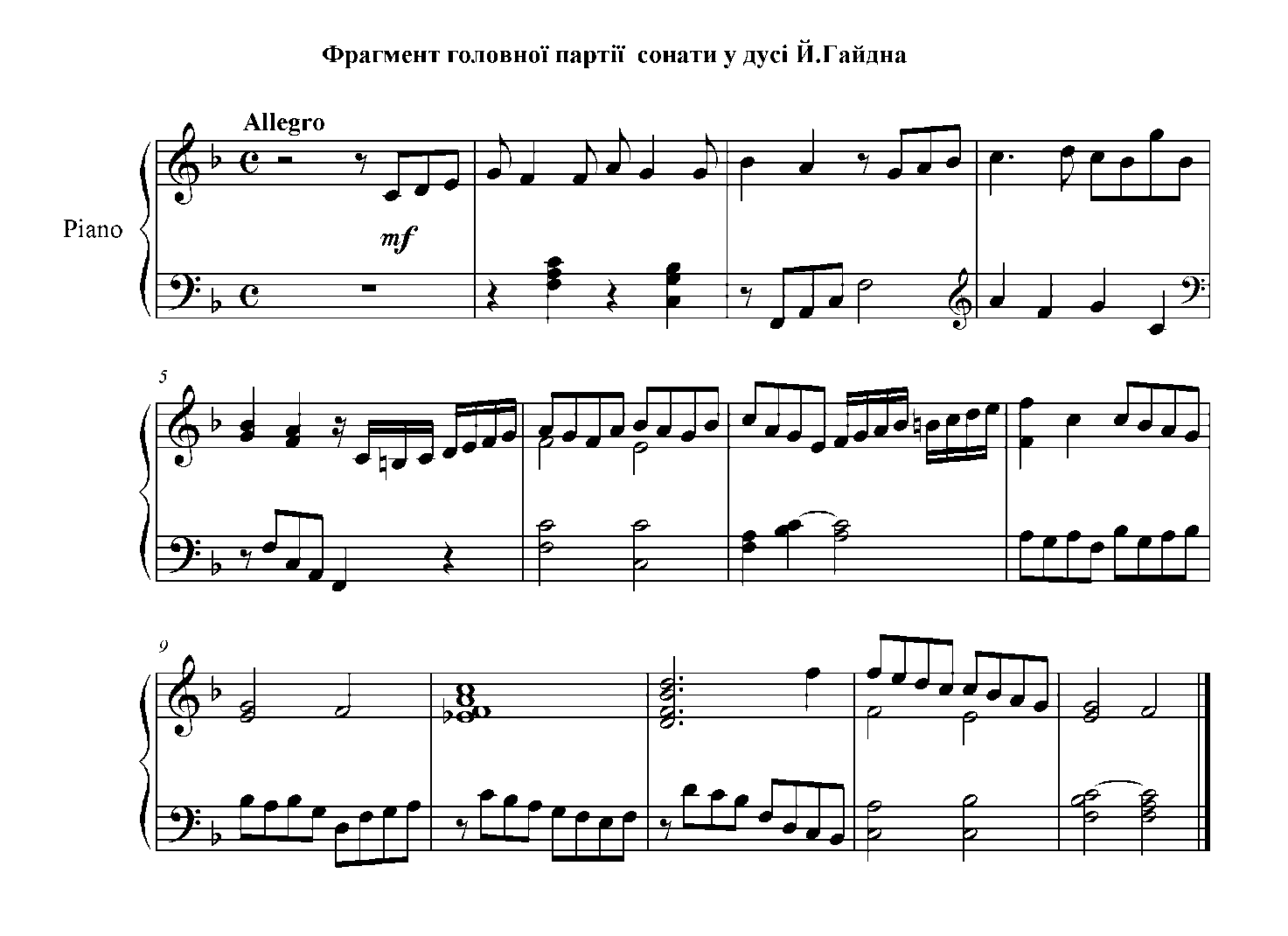
**(у дусі Й. С. Баха)**



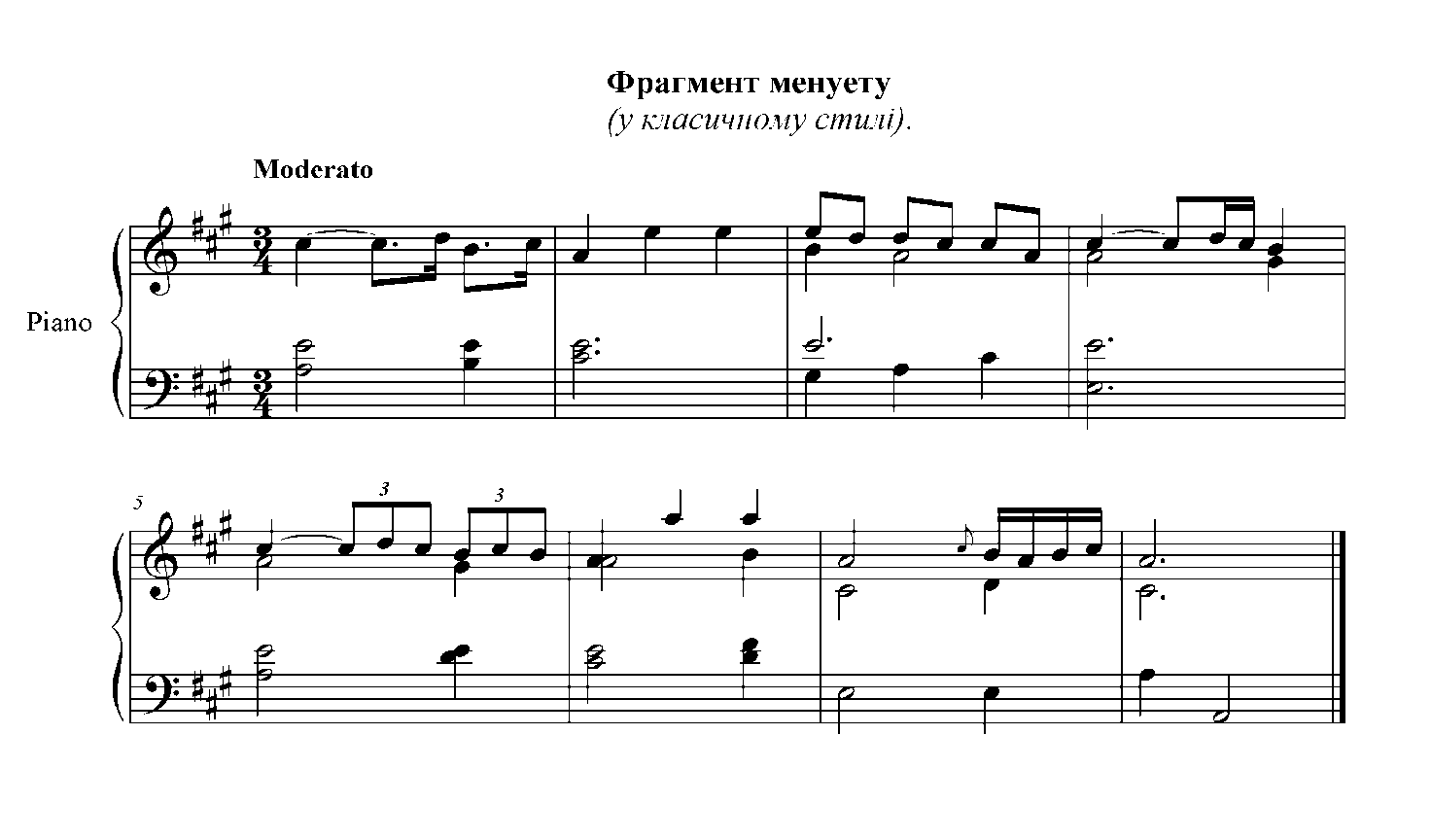
**Фрагмент головної партії сонати**

**(у дусі Й. Гайдна)**

**Фрагмент менуету**



**(у класичному стилі)**



*Рис. 2*

Цей важливий етап вводить в певний стан, концентрує увагу на важливих моментах музичного портрету композитора, орієнтує на правильний добір засобів музичної виразності певного автора. Ми пропонуємо студентам розвинути вдалі теми, надати композиції форми, спробувати написати варіації тощо. У такий спосіб майбутній вчитель через власну творчість усвідомлює особливості музич­ної мови епохи, стилю, композитора, пізнає інтонаційні особливості не зовнішньо, а внутрішньо, уявляючи всі характерні риси музичного портрету композитора.

До низки методичних прийомів створення ситуацій, які вимагають акти­візації музично-інтонаційного мислення, ми пропонуємо вправу з музикуванням у дусі певного композитора (слід згадати, що музикування у композиторському стилі чи жанрі практикував Р. Глієр на заняттях з композиції з С. Прокоф’євим). Головною умовою нашого завдання стає завершення музичного фрагмента, який складається з 3–4 тактів. Студентам пропонується зіграти каденцію чи відо­бразити друге речення. Ця вправа формує навички імпровізації, яка можлива лише на базі набутих умінь створювати музику. Тому формування вмінь імпровізації є складним процесом творчого навчання. Обов’язковою частиною творчого завдан­ня "музикування у дусі" є звернення до оригіналів, а саме побачити, як це зроблено в автора.

Методичні принципи розвитку творчих здібностей у процесі вивчення поліфонії наводить А. Чугаєв. Він стверджує, що саме створення творів у вільному стилі сприяє розвитку творчих навичок. У його методичній концепції важливе місце посідає *тема.* Музикознавець пише, що "музику створюють, виходячи з певного художнього задуму та використовуючи тверді знання певних об’єктивних закономірностей" [5, с. 144]. Так, розпочинаючи створення поліфо­ніч­ного твору, потрібно поставити перед собою конкретну творчу мету. А саме: написання теми співучої чи неспівучої; за характером світлої, бадьорої, активної, м’якої тощо; за жанровістю – пісенної, танцювальної. Також учень повинен уточ­нити питання щодо засобів музичної виразності, які визначають характер теми.

Наступний етап більш складний – вибір засобів (лад, ритм, мелодія та її рух, інтерваліка, хроматизм тощо), який має організуюче значення. Він дасть учневі "силу орієнтування, допоможе вирішити питання, як створювати тему, з чого почати, де саме шукати потрібні йому засоби виразності" [5, с. 145]. Головною метою створення матеріалу є внесення у творчу роботу елементу свідомості.

Отже, наведені методичні принципи, творчі форми роботи та завдання створять необхідні умови розвитку творчих здібностей студентів, активізують процес їх музично-творчої діяльності, допоможуть глибше розуміти музичну мову та її побудову. Впровадження у навчальний процес творчих форм роботи сприяти­муть формуванню музичного мислення студентів.

**Література**

1. Бондаренко Т. Розвиток творчих навиків на уроках гармонії. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів: зб. ст. Київ: Музична Україна, 1983. С. 57–69.
2. Гнесин М. Ф. Начальный курс практической композиции. Изд. 2-е. Москва: Гос. муз. изд., 1962. 216 с.
3. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1984. 206 с.
4. Сапонов М. А. Искусство импровизации: импровизационные виды творчества в западноевропейской музыке средних веков и Возрождения. Москва: Музыка, 1982. 77 с.
5. Чугаев А. О преподавании полифонии в музыкальном училище. *Вопросы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин:* сб. ст. Москва: Музыка, 1967. С. 130–157.
6. Шатковский Г. И. Сочинение и импровизация мелодии. Омск: РЭМИС, 1991. 87 с.

**РОЗДІЛ ІІІ**

**методика художньої   
освіти школярів**

**ФОНОПЕДИЧНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ ГОЛОСУ В. ЄМЕЛЬЯНОВА: ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ВЛАСНОГО ДОСВІДУ**

**Антіпіна-Фролова Т. О.**

*У статті подано детальний аналіз фонопедичного методу розвитку голосу В. Ємельянова, визначаються його принципи. Розглядаються комплекси вправ, запропоновані ним залежно від їх доцільності. З власного досвіду успішної роботи за цією методикою пропонуються практичні рекомендації щодо вибору та виконання комплексів вправ.*

***Ключові слова:*** *фонопедичний метод В. Ємельянова, вокальна методика, хоровий спів, методичні рекомендації, практичні вправи.*

На разі розроблено та активно використовуються викла­дачами в різних навчальних закладах освіти та культури багато різноманітних методик, спря­мованих на розвиток вокальних здібностей, формування академіч­них співацьких навичок та виховання професійного академічного співака-виконавця. Фізичні якості людського голосу в контексті системного підходу до формування співочого голосу людини сьогодні мало вивчені, а методики не апробовані на достатньому рівні та часто не містять досконалого пояснення виконання вправ, практичних рекомендацій та аналізу поширених помилок при їх виконанні. Ця проблема визначила актуальність та наукову новизну даної роботи.

Метою цієї статті є детальний аналіз *фонопедичного методу* розвитку голосу В. В. Ємельянова на основі власного досвіду, аналіз та опис практичних результатів використання найдієвіших вправ цієї методики. З цього випливають наступні завдання: вивчення структури фонопедичного методу, характеристика основних параметрів співочого голосу, прояву їх особливостей та взаємовпливу, практична апробація запропонованих вправ та програм, розробка власних рекомендацій щодо практичного використання, досягнення результатів та виправлення помилок при використанні вправ фонопедичного методу розвитку голосу. В основі дослідження – методики В. В. Ємельянова "Розвиток голосу: координація та тренінг", "Фонопедичний метод розвитку показників співочого голосоутворення", дисертації "Методика координаційно-тренувального етапу вокальної підготовки майбутніх вчителів музики в педагогічному вузі", "Акаде­мічне вокальне мистецтво як соціокультурний феномен" та курс лекцій із введення в теорію співочого голосоутворення.

Віктор Вадимович Ємельянов створив унікальну методику постановки голосу для представників найрізноманітніших професій, систематизувавши та вдосконаливши в своїй роботі надбання О. Агаркова, В. Морозова, А. Вербова, Л. Дмітрієва, А. Новікова, В. Стулова, А. Яковлева. З огляду на специфіку нашого дослідження, компаративний та аналітичний методи розробки актуальних питань будуть найбільш оптимальними для розкриття методологічних засад роботи. Тут варто навести думку самого автора методики: "Дана методика є підготовчою, допоміжною і фонопедичною відносно вокальної педагогіки як цілісного процесу виховання співака-музиканта і адресована, насамперед, тим, чиї голосові дані не дозволяють успішно навчатися традиційними методами" [3].

В. В. Ємельянов у своїй методиці перш за все орієнтується на власні відчуття, спостерігає за ними та аналізує і, відповідно, самоімітує себе. Дітей, на початковому етапі навчання вокалу, він рекомендує навчати дорослої академічної манери співу в жіночому варіанті, оскільки саме ця манера повинна виступати як базова, еталонна. Але автор не виключає можливість подальшого навчання народній, естрадній, джазовій манері. Будь-яке навчання не повинно завдавати шкоди духовному та фізичному здоров’ю дітей. Академічну манеру співу потрібно розглядати з біоакустичних позицій як таку, що містить максимальний захист органів голосоутворення в процесі співочої фонації. Стан, коли співак співає голосно та "звучно", можна назвати акустично ефективним. Оскільки вони можуть це робити часто, довго та без шкоди для себе, це означає, що вони співають енергетично економно та біологічно доцільно, що є основними крите­ріями фонопедичного методу. Автор виокремлює певні ознаки, які відрізняють академічне співоче голосоутворення від звичайного, що застосовується в побутовій розмовній мові. Розвиток, формування, вироблення або просто поява цих якостей у тих, хто навчається за цим методом, є метою координаційно-тренувального етапу. Достатньою умовою першого наближення до академічного співацького тону є наявність таких чотирьох показників:

1. Доцільне використання режимів роботи гортані або регістрів.
2. Голософормуючий (фонаційний) видих, в декілька разів перевищує за тривалістю та інтенсивністю мовний та життєзабезпечуючий.
3. Співоче вібрато і довільне керування його параметрами: частотою і амплітудою.
4. Специфічна співоча акустика ротоглоткової порожнини, специфічна артикуляція, що істотно відрізняється від мовної.

Озвучені вище показники дозволяють виділити певні особливості фонопедичного методу.

1. Біоакустичним фундаментом будь-яких проявів голосової активності є механізми голосоутворення, що виникли в давній період еволюції людини і зберігаються в перші місяці життя: голосові сигнали домовної комунікації.
2. Принцип саморегуляції голосоутворюючої системи: створення опти­маль­них умов функціонування природної автоматики через точні дії керуючої частини голосового апарату, використання деяких явищ голосоутворення як пускових механізмів співочої саморегуляції.
3. Принцип елементарних операцій: формування складного рухового досвіду співочого голосоутворення з послідовності і сукупності найпростіших операцій.
4. Принцип повторюваності: багаторазове повторення однакових операцій, що викликає оптимізацію діяльності всієї системи в напрямку біологічної доцільності та енергетичної економічності.
5. Принцип спостереження візуальної і дотикової активності.
6. Принцип самоімітації: повторення не чужого звуку, сприйнятого лише слухом, а свого, з усім комплексом вокально-тілесних відчуттів (вібро-, баро- і пропріорецепція).
7. Принцип естетичного негативізму: спів навмисно негарним голосом з метою перенесення уваги з контролю тембру на контроль вібро-, баро-, пропріорецепції і фонетики.

Основним загальним критерієм є переважання стаціонарності в положенні голосового апарату і стаціонарних процесів у його функціонуванні, скорочення часу, що витрачається на перехідні процеси, до мінімуму. Всі наведені вище критерії розшифровують загальний принцип, організовують самоспостереження і самоаналіз співака, концентрують увагу на конкретних частинах голосового апарату і конкретних голосоутворюючих процесах.

В. В. Ємельянов розділяє всі запропоновані вправи залежно від рівня голосової активності. Ми обрали найбільш ефективні з кожної програми, внесли корективи на основі власного досвіду роботи за цією методикою (що рекомендує сам автор) та виокремили найпоширеніші помилки, які виникають під час виконання цих вправ, та побічні позитивні ефекти, які не визначені автором. Вправи поділяються на кілька груп залежно від поставлених завдань: голосові сигнали домовної комунікації: шипіння, сичання, скрип, хрип, свист тощо; керування артикуляційною мускулатурою; довільне керування регістрами; ви­роблення співочого вібрато; формування механізму прикриття. Зазначені фоно­педичні вправи сприяють розширенню діапазону, збільшенню сили й яскравості голосу, легкості звучання, поліпшенню вібрато, співучості голосу, а також розкутості співочого процесу. Подібні вправи виконують роль творчих завдань, розвивають загальну моторику організму і, що найголовніше, роблять процес роботи над вправою цікавим, захоплюючим, образним.

**Перший комплекс вправ. Голосові сигнали домовної комунікації.** Впра­ви орієнтовані на учнів початкового рівня і припускають ігрове оволодіння елементарними навичками управління голосовим апаратом, заснова­ними на найзагальніших закономірностях голосоутворення, однакових для будь-якого віку, для жінок і чоловіків, дітей обох статей.

*Вправа "Гріти руки".* Учню потрібно відчути на долонях видих з відкритого рота, так, як це роблять на морозі, намагаючись зігріти диханням руки. Видих повинен бути безшумним, але достатньо інтенсивним, рівномірним та тривалим. При виконанні цієї вправи найчастіше виникають такі помилки: слабке відкриття рота та гучний короткий видих, які усуваються завдяки контролю викладача та самоконтролю. Ця вправа необхідна для набуття навичок для виконання наступних програм.

**Другий комплекс вправ.** **Розвиток показників співочого голосоутво­рення.** Вправи розташовані в послідовності поступового ускладнення, як власних рухових, слухових та звукових завдань. Виконання вправ, що пов’язані з роботою усього артикуляційного апарату та додаванням інтонаційної складової, обов’язко­во потрібно контролювати візуально (роботу губ та відкривання рота слід конт­ро­лювати в дзеркалі).

*Вправа 1. "Страшна казка"* У, УО, УОА, УОАЕ, УОАЕИ; И, ИЕ, ИЕА, ИЕАО, ИЕАОУ.Вихідне положення – рот відкритий рухом щелепи вперед та вниз, губи розслаблені. В такому положенні вимовити голосні тихим, низьким голосом, широко розплющивши очі, піднявши брови, створивши наляканий вираз обличчя; вимовляти голосні без видимих рухів губ та щелепи. При виконанні цієї вправи учні часто слабо відкривають рот. Перевірити м’якість щік та розімкнуті щелепи можна, поставивши пальці так, щоб відчувати провали між верхніми та нижніми зубами, не закриваючи рота. Ця вправа допомагає відчути резонацію голосу в грудному регістрі, рухливості щелепи, розігріву м’язів обличчя.

*Вправа 2. "Питання-відповіді".* Вихідне положення як в попередній вправі. Основним елементом є ковзаюча (глісандуюча) висхідна та низхідна інтонації з різким переходом з грудного у фальцетний регістр та навпаки характерним "переломом" голосу (регістровий поріг). У вправі присутнє здивоване питання – подив з висхідною інтонацією та відповідний вигук полегшення (низхідна інтонація). На початку роботи над вправою спостерігається слабка координація при виконанні глісандо та чергування голосних. У так званих "гудошників" відкривається верхній регістр, з’являються дуже високі звуки, гнучкість та рухливість голосу.

**Третій комплекс вправ. Вокально-фонаційні вправи для розвитку грудного регістру дитячого та жіночого голосу.** Ці вправи записані умовними позначками, низхідними та висхідно-низхідними поступовими гамоподібними поспівками в об’ємі терції. Початкова тональність – As-dur. Згідно першому обмеженню поспівки в об’ємі терції в грудному регістрі не можуть виконуватися вище H-dur. При достатньо впевненому оволодінні прийомами та музичному розвитку учнів вправи можуть бути перенесені на будь-який вокальний матеріал.

*Вправа. Імітація звука "Р" вібрацією губ.* Поспівка виконується вібрацією губами. Потрібно звернути увагу на те, щоб імітувати комбінацію дзвінких приголосних "ДБР". У маленьких дітей цей звук точно асоціюється з імітацією поїздки на автомобілі під час гри. Слід досягати звучного, енергійного тону, відчуття розширення глотки (роздуття), вібрації в ділянці трахеї, лицьових кісток, відчуття активної роботи дихання та відображення цієї роботи на м’язах стінки живота, боках та спині. Наступним етапом виконання цієї вправи є перевід вібрації губ в голосну "И". Воно має виконуватися без перерви в звучанні, тільки за рахунок розмикання губ та легкого висунення щелепи вперед та вниз. Слід уважно слідкувати за формою голосної, щоб "И" не перетворювалось на "Е" чи "А". Головна умова – "И" повинне звучати тихіше за вібрацію губ, а енергія тіла повинна залишатися незмінною. Часто діти співають глухі приголосні "Т", "П", "Р", що не відповідає умовам вправи, тому за цим потрібно постійно слідкувати. Ця вправа сприяє активному фонаційному видиху.

**Четвертий комплекс вправ. Вправи для переходу з грудного в фальцет­ний регістр з використанням регістрового порогу "п".** Вправи виконуються на "перехідній ділянці" діапазону для поєднання регістрів та згладжування регістрового переходу. Для дитячих голосів, що охоплюють від As-dur до H-dur, вправа на вібруючий "Р" та від F-dur до As-dur з фонацією голосних.

*Вправа 1.* Виконання інтервалів октави та децими вібрацією губ, висхідний рух повинен бути без поштовхів та придиху, без посилення тону, без фізичних, тілесних, дихальних зусиль, відсутності напруги. Найчастіше виникають такі помилки: гортань не проходить регістровий поріг, тому слід звернути увагу на якість звучання, злам голосу, з подальшим співом у фальцетному регістрі при незмінності якості тону (не посилюється, не стає голоснішим). Таким чином випрацьовується навичка співу у верхній ділянці діапазону в нюансі *piano* з подальшим розвитком повнозвучної верхньої ділянки діапазону без форсування, комплекс відчуття опори. Цю вправу можна використовувати для налаштування та розігріву голосового апарату.

*Вправа 2. "Зуби на зуби".* Верхні та нижні різці стикаються краями один з одним – верхні зуби стоять на нижніх. Губи у звичному активному положенні, відкриті 4 нижні та 4 верхні зуби. Потрібно контролювати слухом та відчуттями регістровий поріг, а у дзеркалі – відсутність рухів губ при артикуляції голосних. Вся артикуляція виконується за рахунок рухів мускулатури язика та глоткових порожнин. Працює прийом додаткового регістру та відключення керівної мускулатури. Набувається навичка звучання йодль, рухливість, ковзання та роз­співування голосних в одній формі, відчуття передніх резонаторів.

**П’ятий комплекс вправ. Програма для фальцетного регістру.** Спрямо­ваність програми двояка. Дихальна – розвиток дихальних м’язів в її зв’язку з фонацією, розвиток фонаційної функції трахеї, набуття дзвінкості голосу в фальцетному регістрі та позбавлення від сипу. Акустична – формування акустич­ного засобу входу в гортань, набуття високої співацької форманти та розвиток навички відстеження її в тембрі.

*Вправа 1. Імітація звуку "Р" губами*. Вихідна тональність As-dur. Нижче цієї тональності співати не рекомендується, виникає плутанина регістрів. Не потрібно підійматися вище Des-dur; виконувати в обсязі терції чи квінти. Контролювати вібраційні відчуття в районі трахеї та лицьових кісток, запам’ятовувати активну роботу дихання всього тіла та переносити цю роботу, всі супутні відчуття на голосний звук. Найчастіше виникають такі помилки: недоспівування поспівки до кінця, нестача дихання, вдих через рот. Ця вправа обов’язково виконується під наглядом викладача, включаючи самоконтроль та самоаналіз. Вона сприяє наближенню звука, відчуттю звука на зубах, посил звукової хвилі у тверде піднебіння, відчуття поштовху та дзвінкості голосу.

*Вправа 2. Кульки.* Фонація голосної "У" одночасно з видуванням повітря через витягнуті трубочкою міцно стиснуті губи на розімкнутих щелепах та трохи надутих щоках. З власного досвіду рекомендуємо виконувати дану вправу на голосну "О", що сприяє округлості, об’ємності звучання. Можливий варіант виконання вправи на голосній "О" з видуванням та пульсацією. Та, як наступний, більш складний варіант виконання вправи, після пульсуючої фонації голосної "О" за нотним записом вправи 1 з третього комплексу вправ, вокалізується голосна "О". Найчастіше при виконанні цієї вправи учні роблять такі помилки: не видувається повітря через рот. За допомогою дихальної вправи "Повітряні кульки" учень імітує надування уявної повітряної кульки з закриттям носа. Також можливе слабке визвучення голосної "О" після продування, не потрапляє в свистячий обертон. Для вирішення цих проблем слід знайти такий рівень видування і таке положення голови, шиї, нижньої щелепи, при яких в звуці голосу виникає чіткий призвук свистячого характеру (два звуки) з відстанню між ними у три октави. Головною умовою переводу "О" з видуванням у співоче "О" є повільний та обережний рух вперед, збереження роботи дихання та свистячого обертону. Основною умово є незмінність входу в гортань та положення язика. Ця вправа сприяє набуттю внутрішньою мускулатурою рупора округлої форми, ідеальної для фонації, з’являється відчуття опори звуку на дихання, при правиль­ному виконанні голос набуває високої форманти, а гортань розташовується в природному положенні.

Таким чином, ми спостерігаємо вирішення багатьох проблем під час вокальної роботи з учнями. Це – розширення діапазону, значне збільшення сили звучання голосу у кожної дитини, посилення насиченості звуку, політ, покра­щення вібрато, велика співучість звуку, свобода, розкутість співочого звучання і співочого процесу в цілому. Поява показників співочого голосоутворення дозволяє включити в роботу більш складні прийоми, вести більш тонке самоспо­стереження як традиційними методами, так і принципово новими. Така система вправ особливо допомагає в роботі з важкоінтонуючими дітьми. У своїй практиці я бачимо позитивні результати, які допомагають дітям знайти "свій" голос в будь-якому регістрі, найбільш активно застосовуючи вправи домовної комунікації. Дитина запам’ятовує свої відчуття і потім переносить їх у потрібний музичний матеріал залежно від регістру. Все це дає можливість відчути себе значно впевненіше і продовжити розвиток вокальних можливостей.

**Література**

1. Дмитриев Л. Основы вокальной методики: учеб. пособие. Москва: Музыка, 2000. 338 с.
2. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 3-е изд., испр. Санкт-Петербург: Лань, 2003. 192 с.
3. Емельянов В. В. Фонопедический метод развития голоса: методическая разработка. Санкт-Петербург, 2000. 25 с.
4. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению. Москва: Просвещение, 1987. 95 с.
5. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / Институт психологии РАН, МДК им. П. И. Чайковского, Центр "Искусство и наука". Москва, 2002. 496 с.
6. Юшманов В. И. Вокальная техника и ее парадоксы. Санкт-Петербург: ДЕАН, 2001. 128 с.

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ХОРЕОГРАФІЧНОГО ВІДДІЛУ НА УРОКАХ ФОРТЕПІАНО**

**Біріна Н. І.**

*Стаття присвячена розгляду питання формування музично-виконавських компетентностей в учнів-хореографів. Розкриваються особливості їх фортепіанної підготовки на початковому етапі навчання. Даються певні методичні рекомендації щодо проведення уроків додаткового фортепіано.*

***Ключові слова:*** *музично-виконавські компетентності, додатковий інстру­мент, ансамблеве музикування, хореографія.*

Говорячи про місце фортепіано в системі масового музичного навчання та виховання, неможливо не сказати про предмет за вибором, а саме про "додаткове фортепіано". Як відомо, жодна спеціальність, якою б учень не займався, не може обійтися без нього (баян, акордеон, духові, народні та інші інструменти), зокрема хореографія (учні хореографічного відділу також відвідують уроки ПЗВ "додатковий інструмент"). Тобто, фортепіано відіграє дуже важливу роль в масовому музичному навчанні та вихованні, і якщо ви маєте хоч якесь відношення до музики, вам вже не уникнути зустрічі з ним. Слід зазначити, що специфіка занять зі спеціального і додаткового фортепіано – різна. Спеціальне фортепіано (в досконалості) готує піаністів-віртуозів, а додаткове – всебічно розвиває учня і є доповненням до основних спеціальних предметів.

Головна мета всього навчання – це підготовка в більшості своїй музикантів-любителів, які мають навички музичної творчості, можуть самостійно розібрати і вивчити музичний твір будь-якого жанру, володіти інструментом, розбиратися в нотному тексті, у будові музики, вміти відрізнити мелодію від акомпанементу, уміти концентрувати увагу на певному завданні, вміти зчитувати одразу декілька інформаційних шарів тексту: нотний, ритмічний, динамічний, агогічний тощо.

Варто зазначити, що навчання гри на фортепіано необхідне учню в тому об’ємі, котрий знадобиться йому для основної спеціальності (хореографії) в період навчання і в його подальшій роботі. "Початкове навчання – це один із найвідповідальніших та найважчих етапів у роботі педагога, це фундамент, на якому буде будуватися подальший розвиток учня" [1]. Урок музики не можна починати із навчання "ремесла", виходячи з того, що цей учень танцюрист. Маленька дитина прийшла в школу мистецтв, і музика в її розумінні – це танець. А тут з першого уроку: ноти, тривалості, аплікатура, вправи для постановки рук, корпусу. Так багато нового, а головне – важкого для сприймання. І не зрозуміло, – з одного боку, має вчитися танцю, а тут музика? І чи варта вона таких зусиль? Заняття можуть стати тягарем, інтерес зникає, гасне. В цей період легко "втратити" учня. Вселити в нього страх перед заняттями музикою.

"Перш ніж почати вчитися грати на якомуcь інструменті, – говорив Г. Нейгауз, – учень (чи це дитина, чи юнак, чи дорослий) повинен вже духовно володіти якоюсь музикою: зберігати її в своєму розумі, носити в своїй душі і чути своїм вухом" [3].

Тому "перш ніж безпосередньо розпочати навчання гри на фортепіано, педагог повинен збагатити запас музичних вражень учня, навчити слухати музику та переживати її, інакше кажучи, прищепити дітям елементарні навички сприймання музики, обов’язково враховуючи їх життєвий досвід". Майстерність першої бесіди про музику відіграє іноді вирішальну роль у пробудженні в дитини інтересу до неї.

Спочатку учень вчиться відчувати в музиці її характер. Для цього вибираються п’єси, які можуть найбільше вразити музиканта-початківця. Це контрастні образні твори (веселі та сумні, повільні та швидкі, кумедні чи серйозні). Серед них можуть бути п’єси в жанрі пісні, танцю, маршу (з жанрами дитина ознайомлюється і на уроках фортепіано, і на уроках хореографії).

Все це допоможе закріпити уявлення про жанри.

Пам’ятаючи, що це учень хореографічного відділу, можна провести урок на тему: "Слухаємо і танцюємо". До того часу на уроках хореографії учні вже вивчають певну кількість вправ для розминки, тож можуть спробувати виконати їх або придумати щось своє. Як показує практика, це їм дуже подобається. А використання творів із балетів та опер значно розширює слуховий досвід майбут­ніх хореографів.

Водночас не слід забувати, що це уроки фортепіано, а тому паралельно, в невимушеній ігровій формі, потрібно привчати правильно сидіти за інстру­ментом, звертати увагу на постановку рук, а також поступово вводити ази музичної грамоти.

Отримавши мінімальний об’єм знань з музичної грамоти, учню можна пропонувати вивчення перших нескладних п’єс. Важливо пам’ятати, що він за основною спеціальністю є хореограф, а специфіка танцівника – рух під музику. Він має не абстрактно виконувати якийсь певний набір рухів, а слухати музичний супровід. І цього слід вчити з перших уроків. Нехай він грає лише одну єдину ноту, але в ансамблі з викладачем. При цьому він буде чути не лише себе, а й супровід. І це є чи не найважливіше в хореографії – єдність музики та руху. Тому доцільно включати в програму ПЗВ "фортепіано" з перших уроків маленькі ансамблі. Ансамблеве музикування розвиває музичне мислення, вчить слухати партнера. Воно є мистецтвом діалогу з партнером, що виявляється у розумінні один одного, де важливо і вчасно подавати репліки, і поступатись.

Ансамблеве музикування сприяє розвитку навичок читання з аркуша. Варто наголосити, що діти швидше впораються з тим нотним текстом, мелодія якого їм вже знайома або просто подобається, при цьому глибше буде засвоюватися і нотна грамота. Віршований текст допомагає розібратися в найпростіших елементах музичної форми, а також дозволяє закріпити навички артикулювання (staccato, legato, non legato).

Ансамблева гра виступає як форма діяльності, що відкриває значні можли­вості для всебічного та широкого ознайомлення з творами різних жанрів, художніх стилів, зокрема перекладаннями певних оперної та симфонічної музики. Накопичення слухацького досвіду розширює фантазію та збагачує художню уяву. Гра в ансамблі сприяє розвитку музичного слуху (звуковисотного, гармонічного, поліфонічного, темброво-динамічного).

Не є перебільшенням, що для хореографа ритм – найголовніший елемент музики і поза музикою його чуття не може розвиватися. Як наголошував Л. Н. Оборін, учень починає усвідомлювати характер руху музики лише з того моменту, коли почує биттяритмічного пульсу твору і зуміє перейнятися цим відчуттям. "Головним є відчути пульс у музиці", – стверджував вчитель Л. Н. Оборіна – К. М. Ігумнов.

Про пульс музики, його художню функцію, зв’язок з емоційно-виразним тонусом темпоритму говорять й інші музиканти-педагоги. "Відчути живий подих музики, її пульс – це часто означає осягнути найпотаємніше у змісті музики…", – вчив Г. Г. Нейгауз, адже, на його думку, "… все оживає лише з розумінням пульсу музики" [3].

Відомо, що ритм виступає організатором музичних звуків у часі. Без ритму і темпу не існує танцю. Саме вони є головними виразними засобами в маршовій і танцювальній музиці. Займаючись з дітьми хореографічного відділу, слід у першу чергу пам’ятати про хореографію як органічну єдність музики і руху. Ця ідея має пронизувати усі роки навчання. Окрім того, учень повинен усвідомити, що неможливо побудувати будь-яку музично-танцювальну композицію, не проана­лізу­­вавши музичний твір, його жанр, характер, епоху, до якої відноситься тощо. З усім цим він ознайомлюється на уроках додаткового фортепіано.

У пошуках зв’язку фортепіано і хореографії, варто зазначити, що форте­піано це – універсальний інструмент, на якому можна виконувати як класичну музику для класичного танцю, так і народну – для народного. Оскільки сьогодні у переліку обов’язкових предметів часто відсутній історико-побутовий танець, то у фортепіанний репертуар хореографів слід вносити полонез, менует, гавот, вальс тощо.

Пройшовши увесь курс додаткового фортепіано, музичної грамоти, а у старших класах – історії хореографії, учень оволодіває такими поняттями, як: "мелодія", "мотив", "кульмінація", "каданс", "музична фраза", "речення", період ("квадратний період"), може достатньо детально проаналізувати музичний твір, а це у свою чергу допомагає йому осягнути хореографічні композиції та їх будову.

В ході розучування твору можна пропонувати учням виконати ті чи інші художньо-творчі завдання, які допоможуть глибше його зрозуміти. При цьому доречно використовувати певні методичні прийоми:

1. Рахунок вголос. "Рахунок має неоціненне значення, бо він розвиває і зміцнює чуття ритму краще, ніж все інше..." – вказував І. Гофман. Від гучного рахунку вголос доцільно переходити до рахунку "про себе", а згодом до одного лише внутрішнього відчуття рівномірно пульсуючих метричних долей.
2. Написання ритмосхем. Дані схеми використовуються як допоміжний засіб. Вони конкретизують уяву про той чи інший складний для учня метро­ритміч­ний малюнок.
3. Простукування чи проплескування.
4. Штучна зупинка виконання. Досить розповсюдженими і навіть типо­вими помилками є прискорення, уповільнення, нестійкість у темпі взагалі. Вони можуть бути частково виправлені наступним чином: учень робить штучну зупинку в ході виконання твору і точно прораховує два-три "порожні" такти, а потім знову відновлює гру.
5. Спільний із вчителем рахунок вголос. Використання цього прийому може ритмічно упорядкувати гру і часом виявляється достатньо ефективним.
6. Ігровий показ педагога. В одних випадках він, продемонструвавши свого роду еталон, допоможе усунути ті чи інші ритмічні недоліки, в інших – пожвавить монотонне, мляве учнівське виконання [4].

Власне, жоден вид музичної діяльності неможливий без включення музич­ної пам’яті, яка, у свою чергу, в них і формується. Все, починаючи зі слухання музики і закінчуючи її написанням, тією чи іншою мірою вимагає музичної пам’яті.

Музиканти-педагоги радять використовувати методи, що сприяють її ефективному формуванню.

1. При заучуванні напам’ять великих, масштабних творів краще рухатися від загального до вивчення по частинах. Спочатку треба зрозуміти музичну форму в цілому, і тільки потім вже переходити до диференційованого засвоєння частин, з яких вона складається. Фрагменти або частини музичного матеріалу, які слід запам’ятати, не повинні бути або надто малими чи надзвичайно великим за об’ємом. В першому випадку дробиться музичний текст, і це заважає його осмисленому засвоєнню, в другому – виникає ризик перенавантаження пам’яті учня.
2. Виділення в тексті так званих смислових опорних пунктів. Останні найчастіше збігаються з початком того чи іншого розділу, тієї чи іншої частини музичного твору. Як смисловий опорний пункт може виступити будь-яка інтонація, мотив, фраза чи акорд.
3. Поглибленому розумінню та запам’ятовуванню окремих фрагментів матеріалу, який розучується, більше сприяє уявне співвіднесення (порівняння) цих фрагментів з уже відомим учню музичним матеріалом [4].

Даючи визначення характеру та настрою музичного твору, учень неминуче асоціює його з людськими емоціями, і частіше за все з тими, які пережив сам. При аналізі п’єси та роботі над її виразним виконанням варто звернутися до емоційно-побутових паралелей, художніх порівнянь, до нестандартних, але переконливих асоціацій. Так закріплюються зв’язки між звучанням музики та емоційним станом виконавця.

Важливо також, щоб учень розумів значення всіх інтонаційних складових, які формують характер музики (мелодична лінія, лад, ритм, динаміка і т. д.), а також усвідомлював їх взаємодію в художньому творі.

В програмі учня повинні бути п’єси, в яких є *контрастне* зіставлення музичного матеріалу. Викладач пояснює учню різні грані контрасту: в одному випадку зміна матеріалу означає новий відтінок настрою, в іншому – зміну характеру; в одному випадку вони ніби поступаються один одному, в іншому – вступають в діалог чи суперечку. Так відбувається формування додаткового уявлення про роль контрастних звучань у музичному творі.

Репертуар виступає важливим чинником підвищення мотивації до навчання, його правильний вибір викликає яскраві художні враження, сприяє розвитку музичності. Сучасні діти бачать світ інакше, ніж попередні покоління. Зміню­ються смаки, звукова атмосфера у якій живуть наші діти. Сьогодні відкриваються нові можливості оновлення навчального репертуару за рахунок включення до програми сучасних естрадних творів. Можна як завгодно відноситись до джазу і рок-музики, але, безумовно, ці стилі подобаються дітям та сприяють розвитку їх фантазії, активізують пізнавальну діяльність, розширюють емоційну сферу, спонукають до творчості.

Водночас, це не говорить про те, що слід використовувати лише таку музику. Ні. В репертуарі кожного учня мають бути класичні твори, п’єси українських композиторів та сучасні обробки популярних мелодій. Залучення до безмежного світу музичних образів, отримане задоволення від самого процесу заняття музикою народжує у хореографів відчуття радості, прищеплює любов до музичного мистецтва та сприяє підвищенню ефективності формування їх музично-виконавських компетентностей на уроках додаткового фортепіано.

**Література**

1. Ключарева Т. Развитие слухового, музыкального и художественного восприятия в начальном периоде обучения. *Вопросы музыкальной педагогики*: сб. ст. / сост.-ред. В. А. Натансон. Москва: Музыка, 1997. С. 3–21.
2. Михайлова Я. В. Специфика обучения игре на фортепиано учащихся хореографического отделения: метод. реком. Кидыш, 2013. 15  с.
3. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. 5-е изд. Москва: Музыка, 1988. 240 с.
4. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 "Музыка и пение". Москва: Просвещение, 1984. 176 с.

**СЦЕНІЧНЕ ХВИЛЮВАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВОКАЛІСТА**

**Ісупова А. В.**

*Стаття присвячена психологічним аспектам сценічного хвилювання майбутніх вокалістів, окреслено певні проблеми виконавської діяльності майбутніх співаків, вказано на деякі психологічні явища, що зумовлюють виникнення проблем у процесі підготовки до виступу.*

***Ключові слова:*** *хвилювання, стрес, сценічне хвилювання, темперамент, фази сценічного хвилювання.*

Сценічне хвилювання вважається проблемою багатьох людей, що спілку­ються з великою аудиторією. Проблема сценічного хвилювання музиканта-виконавця є "наріжним каменем" як виконавського процесу, так і всього процесу навчання. Зміст навчання майбутнього музиканта залежить від того, що на сцені не вдається повноцінно відтворити вивчене; від того, який відсоток втрат якості вивченого на сцені та від того, наскільки володіє учень власне виконавським процесом. Вокальне виконавство – це обмін емоціями з глядачем, і воно розрахо­ване на емоційне сприйняття. Для педагога – це завдання номер один.

Різного роду проблеми стоять перед виконавцем і його вихователем. Одна з них має особливий характер. Ми маємо на увазі не той абсолютно природний і необхідний підвищений емоційний стан у момент виступу перед аудиторією, який сприяє творчому натхненню, а надмірне хвилювання, яке змушує інколи воістину талановитих музикантів, урешті-решт, відмовитись від концертних виступів і присвяти себе іншій художньо-музичній діяльності. На естраді залишається лише той, хто силою свого таланту, інтуїтивно чи свідомо, подолав почуття панічного страху перед слухачами [1, с. 79].

Хвилювання – невід’ємна складова сценічних виступів. У певних межах воно необхідне, але надмірний прояв занепокоєння (негативна форма хвилювання) заважає виконавцю, оскільки організм сприймає виступ на сцені як екстремальну ситуацію або стрес. Хвилювання – збудження, викликане очікуванням, страхом, тривогою, радістю тощо [6]. Вміти впоратися з таким станом і спрямувати його на свою користь – головне завдання виконавця.

Аналізуючи проблему сценічного хвилювання, треба зазначити, що багато залежить від психофізіологічних особливостей виконавця, типу його нервової системи. Страх сцени є різновидом емоційних станів, і причини його появи залежать від особистості виконавця, від впливу на нього створеної ситуації. Відтак концертна атмосфера надихає одних і травмує інших.

Б. Ананьєв виокремлює три групи внутрішніх причин (збудників) емоцій­них психологічних станів. Згідно з його концепцією про людину як індивідуума, особистість та суб’єкт діяльності, називають:

а) функціональні причини, зумовлені особливостями психофізіологічної активності, нейродинаміки, темпераменту;

б) мотиваційні та характерологічні, пов’язані з розвитком особистості (потреби, тяжіння, відношення, ідеали, установки, цінності, орієнтації, смаки);

в) операційні – похідні діяльності праці (рівень майстерності і розвитку спеціальних здібностей, тренованість, підготовленість) [2, с. 95].

Усвідомленню причин та можливостей корегування шляхів передконцерт­ної підготовки учня-виконавця сприятиме аналіз механізмів стресових ситуацій хвилювання. Для більш детального розгляду проблеми звернемось до загальної психології. Поняття "стрес" було введено канадським фізіологом Гансом Сельє в 1936 році при описі "адаптаційного синдрому" щодо ускладнених життєвих або трудових умов. Вважається, що екстремальні умови присутні лише в тих професіях, де праця пов’язана із серйозними фізичними або психічними наванта­женнями або ризиком для життя. Однак сценічне хвилювання музикантів на фізіологічному та психічному рівні тотожне переживанню людиною екстре­мальних станів (ситуацій).

Дослідження іншого вченого, В. Вундта, свідчать, що найтонші відтінки стресових емоцій виникають у відповідь на думки, уявлення, відчуття та знахо­дять своє відображення на м’язах тіла, внутрішніх органах, судинах, обміні речовин, концентрації рівня гормонів тощо. Всі ці реакції залежать від особли­востей фізіології, типу особистості, темпераменту, характеру реакцій людини на стресову ситуацію.

Основні типи реакції людини на стресову ситуацію (за В. Вундтом):

а) напружений тип: у стресовій ситуації дуже скутий, виявляє напруженість та імпульсивність дій. Учень-виконавець такого типу дуже хвилюється, стискає руки, кусає губи;

б) боязкий тип: в стресовій ситуації впадає в паніку, переживає дуже сильне відчуття страху; виявляє комплекс реакцій за принципом: "втекти – завмерти – сховатись". У крайньому разі намагається повністю "увійти в себе", іноді заплю­щує очі, затамовує подих, або навпаки, починає метушитись;

в) гальмівний тип: в стресовій ситуації в людини такого типу гальмуються всі реакції, вона знаходиться у відчутті "сповільненої зйомки". Учні-виконавці у такий момент вимагають "струсу"; для продуктивної діяльності їм потрібен дуже гарний запас знань і навичок, а найголовніше – психологічної впевненості у своїх можливостях;

г) агресивний тип: в стресовій ситуації людина цього типу втрачає контроль над своєю поведінкою; виявляє агресію як спосіб самозахисту, може нападати (кричати та ін.) на тих, хто поруч. Педагог (в цьому разі) повинен негайно припи­нити агресію, але не іншою агресією, а переключенням уваги зовсім неочікува­но­го характеру;

ґ) прогресивний тип: представників цього типу називають "екстремалами", в стресових ситуаціях у них покращуються показники діяльності, з’являється так званий "бойовий запал". Для них стрес стає поштовхом для мобілізації емоційних сил та творчого підйому. Прогресивний тип реагування на стресові ситуації є ідеальним для сценічної діяльності [3, с. 73].

Не викликає заперечень думка про неможливість пояснення причин виник­нення того або іншого сценічного стану виконавця, взявши до уваги лише особли­вості нервової системи або лише інтелектуально-творчі здібності. Потрібно врахо­вувати всі сторони динамічної структури особистості.

Концертне хвилювання на всіх діє по-різному: один учень нічого не боїться, інший – відчуває надмірне нервово-м’язове збудження, третій – впадає в прострацію, четвертий – не може впоратися із надмірним емоційним збудженням тощо. Зазвичай, учні, які гарно виконують твори в класі, багато втрачають на сцені. Буває і навпаки: учень, на якого не покладають великих сподівань на концерті, налаштовується і виконує твори значно краще, ніж у класі. Багато тут залежить від типу нервової системи, сили волі та вміння налаштувати себе на втілення художнього образу твору, а не страх помилитись.

Ступінь хвилювання на сцені залежить від таких якостей особистості, як: інтроверсія та екстраверсія, темперамент, характер, вік [3, с. 158]. Виконавці з більш сильним типом особистості, екстраверти, менш схильні до негативної форми хвилювання на сцені, оскільки перебування на публіці є для них невід’ємною частиною життя, вони більш наполегливі, товариські, ніж люди зі слабким типом. У музичній психології вказується на зв’язок між темпераментом музиканта та естрадним хвилюванням, а саме: виконавці із сильним типом темпераменту (сангвініки, холерики, флегматики) легше переносять хвилювання на сцені, вони більш емоційно розкуті; холерики менш емоційно стійкі і часто відчувають так званий стан "концертної лихоманки"; флегматикам не вистачає емоційності, однак від хвилювання вони страждають менше, ніж інші типи, і невдачі переносять відносно легко; меланхолікам найважче від усіх розкритися у виконанні твору на сцені, вони найважче переносять невдачі [5, с. 173].

Для кожного типу темпераменту та характеру є свої сильні та слабкі сторони, які, так чи інакше, допомагають виконавцю або ускладнюють його сценічну діяльність. Звернемось до думки В. Петрушина.

Виконавці-флегматики: зовні залишаються спокійними, але через те, що їх реакція уповільнена, вони погано адаптуються до нових умов. В них відносно невелика шкала динамічних відтінків, їм часто бракує артистизму у виконанні творів; інколи вони непомітно для себе уповільнюють темп. Відчувають себе на сцені дуже скуто, не виявляють ініціативи, не вміють заволодіти увагою слухацької аудиторії. Працюють спокійно, залюбки втілюють раніше здобуті виконавські навички. Менш за всіх схильні до негативних форм естрадного хвилювання.

Виконавці-холерики: у критичній ситуації можуть проявити крайню нестри­маність, істеричні або психопатичні реакції. Вивчаючи твори, їм доводиться докладати зусиль для досягнення органічної єдності емоційного та раціонального. Спів виконавців-холериків відрізняється високим артистизмом, бо вони нама­гаються співати яскраво і виразно, вміють заволодіти увагою публіки. Мають труднощі з ритмічним виконанням твору, прискорюють темп, скорочують паузи, недотримують довгі ноти. Представники цього типу темпераменту – люди амбітні, тому дуже болюче переживають сценічні невдачі.

Виконавці-сангвініки: в стресовій ситуації переважає активний, продуманий самозахист, боротьба за стабілізацію обстановки, подолання труднощів. У них превалює емоційний початок над раціональним; дуже часто педагогу доводиться приборкувати некеровані емоції. Сангвініки працюють нерівномірно: перед важливим виступом намагаються багато і самовіддано працювати, а у звичайній робочій обстановці працюють не дуже охоче. Вони постійно у пошуках натхнен­ня, намагаються знайти вихід своїм творчим ініціативам, але дуже швидко втрачають інтерес до музичного твору, коли вивчено нотний текст. Гнучко адаптуються до незвичних умов роботи, невдачі переносять відносно легко.

Виконавці-меланхоліки: схильні до внутрішньої тривоги, депресії. Вони, як правило, дуже прискіпливо проговорюють і переживають всі дрібні деталі майбутнього виступу. Приділяють багато уваги подробицям інтерпретації твору. Їм часто не вистачає масштабності виконання, впевненості, артистичності, творчої сміливості. Меланхоліки повільно адаптуються до незвичних умов, особливо важко страждають від негативних форм сценічного хвилювання. Невдачі переживають надзвичайно болісно [5, с. 367].

Варто зазначити, що успіху в музичній діяльності можуть досягти виконавці із будь-яким типом вищої нервової системи, зокрема і меланхоліки. Якщо музикант, який має меланхолійний тип темпераменту, постійно спрямований на подолання негативних якостей своєї психіки, то поступово його нервова система пристосовується до умов творчої праці.

Відомо, що в чистому вигляді темпераменти зустрічаються відносно рідко. І хоча у творчій роботі музиканта переважають риси якого-небудь одного темпераменту, також можуть спостерігатися окремі особливості, які притаманні іншому. Щоденне вирішення схожих виконавських проблем, спираючись на сильні сторони характеру і темпераменту та нейтралізуючи слабке, постійне виконання одних і тих же творчих завдань, помітно змінюють психіку людини.

Варто зазначити, що на гостроту концертного хвилювання впливають вікові особливості. Так, дітям набагато легше виступати на сцені, оскільки вони ще не можуть оцінювати себе, але для досягнення гарних результатів у музичній діяльності головну роль відіграє саме розвиток у собі сильних сторін своєї особистості за допомогою уваги та волі, незалежно від типу темпераменту, характеру та віку. У контексті нашого аналізу варто нагадати фази сценічного хвилювання: перша фаза – довгий передконцертний стан, який починається, коли відома точна дата виступу; друга фаза – концертний стан; третя фаза – проміжок між об’явою та початком виступу; четверта фаза – початок виступу, артистичне спілкування з публікою, боротьба із негативним станом; п’ята фаза – стан після концерту. Узагальнюючи проведений аналіз, зазначимо, що знання психічних особливостей і процесів творчої діяльності особи, усвідомлення фаз хвилювання, що відбуваються в людині під час виступу, можна, із часом, зменшити ступінь хвилювання, навчитися контролювати негативні емоції та правильно доносити до слухача художньо-образний зміст музики.

**Література**

1. Акимов Ю. О проблеме сценического самочувствия исполнителя-баяниста. *Баян и баянисты*. Москва, 1978. Вып. 4. С. 79–96.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человековедения / под ред. А. А. Бода­лева. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. 384 с.
3. Вундт В. Этика: Принципы моральности. Сфера моральной жизни человека. Москва, 2010. 136 с.
4. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. Москва: Совершенство, 1997. 208 с.
5. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей. Москва: Академический Проект, 2006. 400 с.
6. URL: <https://psiholog.happypeople.su/dictionary> (дата звернення: 25.02.19).

## ДО ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ЦІЛІСНОГО ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

**Коваль О. В.**

*У статті актуалізується питання поетапного формування музичних здібностей школярів на уроках музичного мистецтва. Висвітлюються основні напрямки роботи вчителя на кожному з чотирьох етапів. Обґрунтовується доцільність використання в практиці формування музичності учнів 1–4 класів програм, розроблених авторською групою під керівництвом О. Я. Ростовського.*

***Ключові слова:*** *урок музичного мистецтва, музичні здібності, музичність, музична діяльність, художньо-творчий потенціал.*

Одним з важливих напрямків діяльності вчителя музичного мистецтва є формування в учнів музичних здібностей. Відомо, що цей процес поступовий і тривалий, але може мати свої умовні етапи. Доцільно, на нашу думку, виокремити саме чотири такі етапи, кожен з яких буде відповідати одному навчальному року.

Важливо з перших занять намагатися цілеспрямовано й систематично формувати музичність учнів в усіх видах музичної діяльності на уроці та в позаурочний час. Зміст роботи регламентувався програмами з музики середньої загальноосвітньої школи для 1–4 класів, розробленими авторською групою під керівництвом О. Я. Ростовського, в яких враховані можливості дітей, їх готовність до набуття тих чи інших компетенцій та дозволяють вчителю музичного мистецт­ва у широких межах варіювати програмовий матеріал і визначати пріоритетні напрямки музичного розвитку дітей (здібності, навички, вміння тощо).

Чотири роки навчання у початковій школі – це період активного формування і розвитку особистості учня, накопичення їх життєвого досвіду, фізичного зростання тощо, а відтак і педагогічний супровід має усьому цьому повною мірою відповідати. Вчитель у своїй роботі має враховувати все.

Відмінною рисою першокласників є прагнення до активної пізнавальної діяльності. У дітей переважає наочно-дійове мислення, а пояснення вчителя, навіть підкріплені найрізноманітнішим наочним матеріалом, не будуть ефектив­ними, якщо учень не спробує зробити усе сам [3, с. 23]. Особливістю уроків музичного мистецтва є часта зміна видів діяльності, що допомагає підтримувати інтерес і увагу дітей.

Тематизм програми першого класу дає змогу залучати дітей до різноманіт­ної музичної діяльності. Такі теми, як: "Які почуття передає музика", "Про що розповідає музика", "Як розповідає музика", "Про що і як розповідає музика", розкривають емоційний зміст музики, вводять учнів до світу музичної мови, ознайомлюють з виражально-зображальними засобами на доступних, яскравих і захоплюючих зразках. Зміст тем проникає в усі види діяльності: спів, слухання музики, гру на дитячих музичних інструментах, виконання ритмічно-танцю­вальних рухів тощо.

У дітей цього віку провідною є ігрова діяльність, а відтак варто використо­вувати їх природне бажання гратися, включаючи рухливі, рольові, дидактичні та інші ігри в усі види діяльності на уроці.

Не слід надавати переваги якомусь одному виду діяльності, оскільки всі вони активізують музичні переживання дитини, виховують слухову увагу, сприя­ють накопиченню слухацького досвіду, розширюють лексику дітей. Активне спілкування з музикою та аналіз музичних творів, окремих музичних і немузичних звуків (висота, тембр, регістр тощо) дають можливість активізувати їх мислення, створюють атмосферу зацікавленості. Це може відбуватися у такий спосіб:

* розвиток уваги до звуків (вслуховування в тишу, вслуховування в звуки та визначення їх виразних характеристик);
* розвиток уміння порівнювати два звуки;
* порівняння двох мелодій, уривків чи п’єс, визначення їх характеру, провідних засобів музичної виразності тощо.

На теоретичному рівні формування музично-естетичних здібностей можна розглядати як цілеспрямовану діяльність, спрямовану на задоволення потреб дітей у художньо-творчому самовираженні.

У цьому сенсі шестирічний вік – особливий і сприятливий для розвитку музично-естетичних здібностей. Яскраве, загострене емоційне сприйняття, чутли­вість до інтонаційної виразності мови – усе це виступає важливим чинником формування основ музичної культури, яка виховується передусім переживанням, а не логічним розумінням і запам’ятовуванням. Природа ставлення молодших школярів до дійсності емоційно-естетична, відтак педагогічно значущим є дитяче сприйняття світу крізь призму найбільш узагальнених почуттів: краси, підне­сеності, відрази до явно негативного, співпереживання зі смішним, героїчним, скорботним тощо. Тому важливого значення набуває специфіка підходу до розвитку музично-естетичних здібностей у дітей-шестирічок.

Діти приходять до школи з різною музичною підготовкою й різними музичними задатками. Водночас їх художні й життєві враження хоча й відрізня­ються кількісно, але в якісному плані приблизно однакові. Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти учням пов’язати набутий ними життєвий досвід з музичною образністю.

Однією з умов ефективного формування музично-естетичних здібностей є створення невимушеної творчої атмосфери на уроці та залучення всіх школярів до активного сприймання музики.

На цьому етапі варто активно розвивати лексичний запас учнів, оскільки його збідненість нерідко викликає труднощі у визначенні емоційно-образного змісту музики. Серед видів діяльності, в яких активно формуються й розви­ваються музично-естетичні здібності, в першу чергу слід назвати слухання музики, вивчення пісенного репертуару, ознайомлення з творами інших мистецтв, які допомагають розкрити зміст музичного образу.

Протягом першого року навчання у дітей відбувається накопичення музичних вражень та розширення їх художнього досвіду. У міру того, як учні набувають певних умінь й у них формуються музичні здібності, завдання посту­пово ускладнюються.

Що стосується наступного етапу, а він умовно бере початок у другому класі, то тут варто сказати, що за фізіологічними й психологічними особливостями другокласники мало відрізняються від першокласників. У них ще зберігається природне бажання рухатися й гратися. Тому використання ігрових прийомів на уроках дозволяє мобілізувати увагу дітей, що, в свою чергу, сприяє збереженню інтересу до музики й музичної діяльності. Але на початок другого класу в дітей вже певною мірою формуються і навчальні інтереси, і це дозволяє вчителю користуватися не лише ігровими методами.

У другому класі значно збільшується обсяг інформації й необхідність її засвоєння зростає. Під дією нової (навчальної) діяльності змінюється характер мислення дитини, її увага і пам’ять. Про це наголошується і в методичних рекомендаціях щодо проведення уроків музики у 2-му класі: "... якщо у попе­редньому класі учні набували знання, уміння й навички в основному в процесі гри, то в 2-му класі ця форма роботи поступово відходить на інший план. Нако­пичений вже досвід робить процес музичного навчання більш свідомим" [2, с. 89].

Теми, які осягаються в другому класі, мають свою логічну лінію, яка розгортається від розкриття трьох типів музики до осмислення виразності музичної мови. Засвоєння цих тем здійснюється з опорою на музичні здібності дітей, що сприяє, у свою чергу, їх подальшому розвитку.

Тема "Три типи музики – пісня, танець, марш" має важливе значення для розвитку музичних здібностей, закладаючи фундамент подальшої музичної освіти учнів. Типізація музики в свідомості дітей допомагає їм легше орієнтуватися в складному музичному просторі. Музичні типи, основою яких стали первинні жанри – пісня, танець і марш, – стали універсальним алгоритмом для осягнення змісту музики, дали змогу поєднати музичне мистецтво з музичними заняттями в школі, а "... типові виразні засоби й інтонаційні комплекси пісні, танцю й маршу настільки міцно входять до музичної свідомості, що легко розпізнаються й стають провідниками у світ музичної образності" [2, с. 95–96].

Тема "Куди ведуть нас пісня, танець, марш" є логічним продовженням попередньої роботи й виводить дітей на вищий рівень сприймання цих первинних жанрів. Водночас запропоновані різноманітні форми виконавської діяльності (спів окремих партій дитячих опер, інсценізація тощо) потребують відповідної сформованості музичності. Бажання брати участь у нових цікавих формах роботи спонукає учнів до активізації їх власних творчих можливостей, а ознайомлення з творами оперного, балетного й симфонічного жанрів, пізнання їх особливостей сприяють накопиченню музично-слухового досвіду, необхідного для осягнення різноманітних засобів музичної виразності, засвоєння часткових знань про голоси співаків та окремі інструменти симфонічного оркестру [2, с. 105].

Уроки музичного мистецтва в другому класі є новим етапом у формуванні ладового, ритмічного чуття та музично-слухових уявлень.

Формуванню музично-естетичних здібностей у цьому класі сприяє сприй­ман­ня основних жанрів музичного мистецтва (пісні, танцю, маршу) у їх зв’язку з життям, у виразному й зображальному значенні; сприймання музичних образів у їх взаємозв’язку, а музичної мови – як "будівельного матеріалу", з якого складається цілісний образ. Чільне місце на уроках посідає аналіз, у ході якого учні зіставляють і порівнюють різні музичні твори, пов’язують музику з життєвими ситуаціями тощо.

Тематизм програми дозволяє від уроку до уроку послідовно заглиблюватися в кожну тему, враховуючи життєвий і музичний досвід дітей. Ознайомлення з трьома типами музики є тим стрижнем, який уможливлює цілісно розвивати музично-естетичні, музично-слухові здібності та здібності до музичної діяльності.

Таким чином, робота з формування музичних здібностей у другому класі виходить на новий якісний рівень. Музична діяльність дітей значно розши­рю­ється, їх уміння визначати основні жанри музики, чути зображально-виражальні можливості творів музичного мистецтва, розуміння засобів музичної виразності вказують на відповідний розвиток музичних здібностей і їх певну сформованість.

Збагачення музичного досвіду дітей, підняття їх на новий рівень осягнення особливостей музичного мистецтва через відповідний розвиток музично-слухо­вих, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності – таке головне завдання уроків музичного мистецтва, яке ставиться в третьому класі.

Запропоновані програмою теми: "Пісня, танець, марш переростають у пісенність, танцювальність, маршовість", "Інтонація", "Розвиток музики", "Будова (форма) музики" – поглиблюють і розширюють музичний досвід дітей. Водночас вони спрямовані на подальший розвиток музичних здібностей.

У третьому класі учні мають засвоїти елементарні правила нотопису, тривалості, дізнаються про тон і півтон, знаки альтерації, стійкі та нестійкі звуки ладу. Все це допомагає систематизувати й конкретизувати уявлення про звуки та їх взаємозв’язки. У цій роботі доцільно використовували таблиці з зображенням нотного стану, звукоряду, різноманітні малюнки, роздатковий матеріал тощо. Проводячи роботу з формування музично-слухових здібностей, слід намагатися, аби слухові відчуття школярів розвивалися в органічній єдності із зоровими й моторними.

Третій клас початкової школи є новим, більш високим етапом формування музично-естетичних здібностей дітей. Згадані теми наближають учнів до усвідом­лення пісенності, танцювальності й маршовості як найважливіших властивостей музики, що виростали з пісні, танцю й маршу, дають можливість усвідомити зв’язки музики з мовою тощо.

Засвоєння тем, наголошується в програмах, має ґрунтуватися на набутих школярами знаннях і вміннях, виконавських навичках, на інтонаційно-слуховому досвіді дітей і передбачає постійне розкриття життєвих зв’язків музики через зіставлення подібних і відмінних інтонацій і тем, елементів музичної мови, частин музичного твору, прийомів розвитку жанрових особливостей тощо [3, с. 138]. Як і в попередніх класах, найважливішою умовою є поєднання в єдиний комплекс основ­них видів музичної діяльності: слухання, виконання музики і роздуми про неї.

Відтак у третьому класі у процесі формування музичності дедалі важче виокремити таку діяльність, яка була б спрямована на розвиток лише певних її компонентів. На перше місце виходить цілісне формування здібностей.

Узагальнення музичного досвіду школярів, подальший розвиток музичних здібностей та підсумок роботи у попередніх класах – такими є завдання завершального етапу початкової освіти.

Відомо, що практична діяльність четвертокласників стає більш усвідом­леною й цілеспрямованою. На перший план у них починає виходити навчальна діяльність. Це створює внутрішні психологічні можливості для виконання досить складних програмових вимог. Запропоновані теми підводять дітей до усвідом­лення ролі музики в житті народу, сприяють глибшому засвоєнню школя­рами таких закономірностей музичного мистецтва, як зв’язок музики з життям, єдність змісту і форми, зв’язок народної та професійної творчості. Основне завдання музичних занять полягає у тому, щоб "... допомогти учням відчути й усвідомити інтонаційні особливості, своєрідність музики свого народу, припасти до джерел композиторської творчості" [1, с. 93].

За попередні роки навчання у дітей складається своє ставлення до музичного мистецтва, у них з’являються певні вподобання, формуються смаки, вони добре відчувають жанрові особливості музичних творів тощо.

Робота з формування й розвитку ладового, музично-ритмічного чуття та музично-слухових уявлень у 4-му класі є більш складним етапом музичного навчання. Діяльність дітей у завершальному році початкової освіти спрямовується на подальший розвиток музичних здібностей.

У четвертому класі учні засвоюють універсальність музичної мови, з’ясо­ву­ють деякі стилістичні особливості музики різних народів на якісно новому етапі узагальнень художніх вражень.

Велика роль надається не лише аналізу тих музичних творів, які слухалися на уроці, а й власному виконанню пісень, вправ тощо. Аналіз та самостійне оціню­вання підвищують вимогливість учнів до свого виконання. У дітей розви­валася слухова спостережливість, оцінне ставлення, а бажання зробити своє виконання кращим активізує художнє мислення, фантазію, спонукає до творчого пошуку.

Окрім того, музична діяльність четвертокласників стає більш усвідомленою й цілеспрямованою. Завдання полягає в тому, щоб спонукати учнів до самостій­ного використання набутих знань умінь та навичок, до аналізу й оцінки власної музичної діяльності.

Таким чином, уроки музичного мистецтва у 1–4 класах дозволяють реалізу­вати важливе задання – значною мірою сформувати музичні здібності школярів та розкрити їх художньо-творчий потенціал. Означені програми висту­пають єдиним цілісним комплексом освітніх компонентів, забезпечують освітній процес усією необхідною змістовою базою і надають вчителю широкі можливості для власної художньо-педагогічної творчості.

**Література**

1. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика 1–4 класи / авт. кол. О. Я. Ростовський, Р. О. Марченко, Л. О. Хлєбникова, З. Т. Бервецький. Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2000. 112 с.
2. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початкових класах: навч.-метод. посіб. для студентів музично-педагогічних факультетів і вчителів музики шкіл різного типу. Київ: ІЗМН, 1997. 204 с.
3. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: навч.-метод. посіб. 2-ге вид., допов. Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2001. 216 с.

**ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

**ЗАНЯТЬ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**У ВСЕБІЧНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ**

**Костенко Л. В.**

Стаття присвячена розгляду проблеми розвитку особистості дитини на уроках музичного мистецтва. Підкреслюється необхідність правильної організації навчання та наголошується на особливій ролі вчителя у розкритті виховного потенціалу музики.

**Ключові слова:** музичне мистецтво, виховний потенціал, особистість, музична діяльність, організація навчання, інноваційні методи, нестан­дартні форми навчання.

У Законі України "Про освіту" (2017 р.) наголошується, що "освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особи­стості, а її метою є всебічний розвиток її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству" [2]. Це визначення має стати орієнтиром кожному вчителю музичного мистецтва для окреслення завдань, які він повинен вирішувати у своїй професійній діяльності.

Музичне виховання – складний процес, в якому формування компетентно­стей є не самоціллю, а шляхом до більш повного освоєння музики як мистецтва, що має свої особливі інтонації, тобто "інтонований смисл". Необхідність набуття конкретних музичних компетенцій у тих, хто навчається музичного мистецтва, висуває проблему введення в урок різноманітних видів діяльності, пов’язаних з її сприйманням та виконанням. Як відомо, основними з них є хоровий спів та слухання музики. Саме на них активно розвиваються музичні здібності та набувається музична грамотність.

Якими ж можливостями володіє вчитель музичного мистецтва для вико­нання таких поглиблених і значних завдань?

Перш за все, він повинен пам’ятати, що при правильній організації навчання, музика завжди буде мати величезну силу впливу на особистість. Мо­жли­во, однією з найважливіших, у виховному відношенні, властивостей музич­ного мистецтва є те, що воно більше, ніж будь-яке інше мистецтво, звернене безпосередньо до почуття і через нього до свідомості особистості. Викликаючи певну організацію почуттів, а разом з цим і певний склад думок, музика без тиску виховує погляди, смаки, прагнення тих, хто навчається, а учні навіть і не підозрюють, що їх "виховують".

Дуже важливо особисто вчителю бути захопленим саме тією музикою, яка може виховувати учнів у потрібному напрямку. Тільки високохудожня музика може дати величезну радість, викликати такі почуття і думки, які дійсно збагатять учнів новими, цінними переживаннями. Але цей процес не відбувається автоматично. Він потребує систематичної, цілеспрямованої роботи вчителя з виховання навичок естетичного сприймання музики, розвитку музичних здібно­стей, формування музичних інтересів та смаків учнів. Все це може бути досягнуто в результаті певної праці тих, хто навчається, завдяки їх волі, уяві, увазі та пам’яті.

Заняття з музичного мистецтва повинні дати учням таку підготовку, на основі якої можливе повноцінне сприймання музики як під час навчання, так і після закінчення школи, що надалі дасть можливість музично розвиватися, сприймати та оцінювати різноманітні події музичного життя.

Сучасний світ, що оточує дитину, насичений різноманітною музикою, і це створює для вчителя такі умови, а інколи і проблеми, які він не може ігнорувати. Потік різноманітної музики, що звучить вдома, на вулицях, на дискотеках, клубах, кіно, впливає на молоду людину. Тому завдання вчителя музичного мистецтва – підготувати своїх вихованців таким чином, щоб вони могли розпізнавати саме найцінніше і якісне в музичному мистецтві різних жанрів та епох.

Учитель нерідко є для учнів "першовідкривачем" прекрасного та нового в музиці. Але помиляється той вчитель, який вважає, що достатньо дати тому, хто навчається, виконати або прослухати той чи інший класичний твір, і завдання з питань формування художнього смаку вихованця – виконані. Формальне виконання цих завдань може призвести до того, що учні поза школою будуть проявляти більшу зацікавленість до зовсім іншої, антихудожньої музики. Зв’язок з життям, під час проведення уроків, перш за все полягає в тому, щоб учитель цікавився тим, що слухають його учні за межами школи, які пісні або музичні програми привертають їх увагу та спонукають до самостійного вивчення цих творів. Знання характеру музичних уподобань своїх вихованців надає вчителю можливість запропонувати кожному учню "індивідуальну освітню траєк­то­рію навчання", що буде відображена у рівні складності програми, принципах, методах і засобах навчання. Кожному вчителю варто знати, що поняття "індиві­дуальна освітня траєкторія", тобто "персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду...", виокремлено у загальних положеннях Закону про освіту [2].

Безумовно, заняття з музичного мистецтва повинні ґрунтуватися на загально­­дидактичних принципах: свідомості, систематичності, доступності, наоч­ності та активності. Але оскільки як навчальний матеріал залучаються твори мистецтва, то у роботі з ними особливої уваги та використання заслуго­вують принципи: історизму; гуманізації змісту музичної освіти; єдності худож­нього та технічного, емоційного та свідомого; індивідуальності, самоцінності та неповтор­ності учня; реалізації себе у всіх видах музичної діяльності [1].

На сучасному етапі розвитку музичної освіти вчителі музичного мистецтва значною мірою самостійно повинні знаходити методи, завдяки яким можливо якісно здійснювати музичний розвиток тих, кого навчають. На жаль, деякі вчителі-музиканти вважають, що процес навчання вже сам по собі виховує дітей у необхідному напрямку. Безумовно, при цьому вони припускаються серйозних помилок, а їх уроки не мають бажаних результатів. Процес навчання може виховувати особистість лише за певних умов. Під час проведення музичного заняття, на всіх його етапах, тому, хто навчає, потрібно знати, для чого, з якою метою він дає учням те чи інше завдання та якою мірою повинна бути залучена їх свідомість для опанування тією чи іншою навичкою. Під час розспівування, наприк­лад, працюючи над єдиною атакою звуку, чистотою інтонації, розширен­ням діапазону, тембровим ансамблем тощо, вчитель-хормейстер постійно виховує в учнях почуття та розуміння того, що в співі не повинно бути ні одного фальшивого, "порожнього" або затиснутого звуку, вчить їх оцінювати чистоту звучання, польотність звуку, його темброву красу. Під час розучування хорового твору особливої уваги потребують названі вище принципи.

Не тільки демонстрація пісні повинна викликати у дітей естетичні почуття. Важливо, щоб і у процесі вивчення твору, його складних інтонаційних мотивів, при подоланні всіх репетиційних труднощів хористи розуміли, що це необхідний шлях до естетично визначеної мети: чому саме такий характер звуку, динаміка, темп, штрих повинні бути у тому чи іншому куплеті. Чим змістовніший музичний твір, тим більше можливостей він дає для естетичного виховання дітей.

Професійно складений репертуар для хорового колективу є головним підґрунтям для розвитку естетичних почуттів, виховання музичного смаку та розширення музичного кругозору дітей. На жаль, досить часто зміст роботи на заняттях зводиться до формального вивчення музичного твору. Вчитель може запитати про темп, характер, навіть про динаміку твору, але чому композитор використовував саме ці засоби музичної виразності, як вони впливають на розкриття основного образу, теми, на сприйняття та настрій, – до цього діти часто не підводяться, їх не вчать вслухатися і розуміти твір, що вивчається. Як наслідок, деякі твори, особливо більш складні, вивчаються та виконуються на концертах без справжнього інтересу та радості від колективної творчості.

Це можливо пояснити тим, що у дітей не було створено зацікавленого, емоційного ставлення до твору, що вивчається, а його художні образи не були повноцінно сприйняті. Під час вивчення різнохарактерних творів учням не стає зрозумілим, що кожна пісня має свої музично-виражальні засоби, свою мелодію, ритмічний малюнок, чим кожний твір відрізняється один від іншого. Обов’язко­вою умовою музичних занять є їх естетична забарвленість та наявність у дітей емоційної зацікавленості. Тобто вчитель не тільки робить тре­нер­ську механічну роботу, а повинен дотримуватися принципу єдності худож­нього та технічного, емоційного та свідомого.

А саме у Законі "Про освіту" наголошується, що для виконання завдань виховання творчої особистості потрібно активно застосовувати таки сучасні методи навчання та форми роботи, завдяки яким діти будуть активно сприймати музичний матеріал, порівнювати і робити особисті висновки та оцінки. Тому актуальним сьогодні для вчителя є загострення уваги на розвитку розумових здібностей дітей, а не на механічному накопиченні їх знань.

Сучасна організація музичної діяльності учнів має здійснюватися шляхом використання нестандартних *форм навчання, таких як:* складання щоденника музичних вражень, урок-мандрівка по музичному театру, урок-мандрівка по картинній галереї, урок народної творчості, урок фольклорного свята, урок-концерт, урок-репортаж з художньої виставки, урок-репетиція, урок-спектакль, уроки, які спираються на вигаданих казкових героїв, тощо; та *інноваційних методів:* інтерактивних, ігрових, проблемно-пошукових, візуальної демонстрації, кінестетичного сприйняття та передачі естетичної інформації, художнього вико­нання, художньо-творчих аналогій, навчально-критичного вираження (О. Олек­сюк) [3].

Навіть такий, на перший погляд, "пасивний" вид діяльності, як слухання музики, повинен організовуватися так, щоб учні вміли охопити своєю увагою музичний твір у цілому; подумки зіставляти, порівнювати, впізнавати певні музичні теми або образи. На основі навичок активного сприймання учні будуть мати можливість навчитися відрізняти творчі стилі та жанри різних композиторів.

Як непрямі показники сприйняття музики можуть бути використані графічні зображення, малюнки та ритмічні рухи. Ця група показників найбільш часто може застосовуватися в роботі з учнями молодших вікових груп. Діти, у яких ще не розвинений достатній словниковий запас, зможуть передати своє розуміння музики характером рухів, графічними лініями, кольоровими зіставлен­нями. Використання системи завдань як механізму, що стимулює творче мислення, дозволить учням засвоїти спеціальну систему знань, що необхідні для аналізу та сприймання музичного твору.

Великі можливості для виховання навички аналізувати та робити висновки, дає така форма роботи, як спів вокального або хорового твору по нотах. Розуміння елементів музичної мови (а не механічне запам’ятовування їх визначень): засобів виразності, метру, ритму, ладу тощо, свідоме застосування їх – сприяє не тільки музичному, а й загальному розвитку тих, хто навчається.

Особливо зростає роль музичних занять у тих випадках, коли вчитель постійно використовує міжпредметні зв’язки не тільки всіх музичних предметів, а й враховує знання учнів з літератури, історії, малювання та пов’язує його з навколишнім життям дітей поза школою, що значно розширює в них уяву про місце музичного мистецтва в житті суспільства.

Безумовно, музичне мистецтво не може бути тільки забавою або легкою розвагою. У процесі музичного навчання на перший план має бути поставлене завдання розвитку здібностей учня сприймати музику, переживати емоції, що вона викликає, та зробити їх необхідною потребою кожної дитини. Усвідомлене сприйняття, що є результатом не тільки чуттєвого пізнання, але і осмислення твору, отримало визначення розуміння музики. Тобто можна вважати, що сприймання є один з видів художньо-пізнавальної діяльності, а розуміння твору – його найважливіший компонент.

Таким чином, ми наголошуємо, що для повноцінного музичного навчання та виховання потрібно поєднати розвиток: по-перше, здібностей сприймати музику та інтенсивно переживати емоції, що вона порушує; а по-друге, музичних здібностей та компетенцій, що необхідні для відтворення в тій чи іншій формі музичних творів. Такий підхід буде сприяти підсиленню виховного потенціалу занять з музичного мистецтва та поглиблення їх впливу на розвиток особистості дитини.

**Література**

1. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку: навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання. Вид. 2-ге, допов. Житомир: В. Б. Котвицький, 2008. 416 с.
2. Закон про освіту [від 05.09.2017 № 2145-VIII](https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посіб. Київ: КНУКіМ, 2006. 188 с.

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ДУХОВНИМИ ТВОРАМИ**

**У ДИТЯЧОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ**

**Кулик Г. В.**

*У статті наведено методичні прийоми роботи над духовними творами у дитячому хоровому колективі, на конкретних прикладах розкрито особливості роботи з духовними текстами.*

***Ключові слова:*** *духовна музика, церковний спів, дитячий хоровий колектив, богослужбовий текст, ланцюгове дихання, хоровий піснеспів.*

З приходом християнства до Європи формується новий тип хорового колективу – церковний хор. Ініціаторами введення співу в християнських храмах на Сході були Василій Великий та Іоанн Златоустий. Зокрема, Іоанн Златоустий зазначав, що "ніщо так не підносить душу, ніщо так не окрилює її, не віддаляє від землі, не звільняє від тілесних оков, не спрямовує у філософії і не допомагає досягати повного презирства до суєтних речей, як узгоджена мелодія і керований ритмом божественний спів" [3].

Зазначимо, що одним із засобів виховання є залучення до розуміння та виконання духовної музики. Інтерес до неї виявляється у наш час не лише завдяки її красі – це живе джерело духовності, в якому приховані глибокі сакральні корені народу. Духовна музика є також однією з форм пізнання людини, вічних мораль­них істин, совісті як внутрішнього закону та розвитку сприйняття гармонії божественного Всесвіту.

Окремою заслугою хорового співу є його винятковий вплив на особистість. Ця особливість давно помічена і дозволила співу органічно увійти у богослуж­бовий ритуал. Спів хором вагомо посилює значення богослужбового слова, надає йому неповторного емоційного забарвлення.

Хоровий спів створює необхідну атмосферу в храмі, глибоко впливає на почуття, психіку та емоції, гармонізує душевний стан людини, сприяє духовному зростанню особистості, дисциплінує, спрямовує шлях до пізнання вічних цінностей.

Останнім часом у діючих храмах під час богослужінь зазвучали дитячі голоси. На прикладі дитячого хору Чернігівської міської школи мистецтв "Благовіст", що співає кожної суботи дитячу Літургію у храмі "Всіх Чернігівських Святих", розглянемо детальніше, які завдання повинен ставити перед собою в одній особі вчитель, керівник, педагог, диригент, вихователь і над чим потрібно працювати зі співаками, щоб колектив цілком відповідав високому рівню богослужбового церковного хору.

Керування дитячим хоровим колективом вимагає від диригента не лише професійних загальномузичних і теоретичних знань, а ще й вносить достатню кількість виховних та морально-етичних питань в організацію позитивних взаємовідносин у формуванні продуктивної роботи. Хорове диригування є витонченим і найскладнішим із виконавських мистецтв. Розучування твору з хором і виконання його в храмі за богослужінням є складним процесом, який вимагає від керівника, в першу чергу, щирості та особистісного ставлення до церковного співу, власної творчої ініціативи, старанності й ретельної підготовки. Слід так побудувати всю діяльність хору, щоб діти на репетиціях свідомо сприймали запропоновані їм твори, а виконання піснеспівів на службі було проникливим. Досягти цього можна лише через розуміння учнями тексту та високий рівень сформованості їх виконавських здібностей.

Підбір музичних творів, піснеспівів виконуваних хором під час богослу­жіння має велике значення у визначенні духовної і творчої спрямованості хору. Відтак одним із головних завдань хормейстера є створення цінного, і в релігій­ному і в музичному розумінні, репертуару, тобто підбору творів, у яких музика виявляється засобом виразності богослужбового тексту. При підборі репертуару потрібно враховувати можливості конкретного хору, його якісний і кількісний склад, ступінь підготовленості. Педагог завжди повинен пам’ятати, що неможливо виконати твір, виконавські труднощі якого перевищують вокально-технічні можливості хору.

Повсякденний церковний спів є речитативним, де головне і основне значен­ня має богослужбовий текст, тому характер і техніка хорового виконання повинні максимально сприяти якісній і чіткій вимові слів. Дітям потрібно розуміти, про що вони співають. Для цього керівник складає план аналізу хорової партитури, що передбачає, насамперед, вивчення змісту богослужбового тексту, на який напи­сана музика хорового твору, а також значення і місце даного піснеспіву в богослужінні.

Текст, зрозуміло, виконується церковнослов’янською мовою. І дітям буває важко прочитати його, а тим паче, запам’ятати. Тому керівник повинен незрозу­мілі слова перекласти на українську мову і пояснити їх значення.

Наприклад: у ІІ антифоні є такі слова: "*Хвали, душе моя, Господа,* *восхвалю Господа в* ***животе*** *моем, пою Богу моему* ***дондеже******есмь***..." Для дітей в цьому одному реченні три незрозумілі слова, це "*животе"*, "*дондеже"* і "*есмь"*. Диригент пояснює, що ці слова означають: "душа моя вихваляє Господа все моє життя і я співаю Богові моєму, поки існую на землі". І найголовніше – буква "*е*" читається так, як пишеться: "*мо****е****м"*, а не "*мо****ё****м"*, "*тво****е****м"*, а не "*тво****ё****м"*, "*Е****г****о"*, а не "*Е****в****о"* и т. д. Це досягається тривалою кропіткою роботою над текстом, дикцією, чіткою і правильною вимовою слів, щоб не викривити зміст тексту.

Кращими церковними хорами був вироблений особливий стиль повсяк­денного співу, відомий під назвою "читок". Спів "читком" полягає у тому, що кожен склад слів тексту виконується на кожну долю диригентського жесту при диригуванні "на раз". Початкові і кінцеві поспівки кожного співочого рядка, які нараховують в собі дві і більше ритмічні одиниці, виконуються точно в темпі, при пульсації диригентського жесту. Між рядками не повинно бути цезур. Усі піснеспіви виконуються чітко, в темпі на ланцюговому диханні. Перед останнім рядком робиться загальна цезура, і сам рядок виконується у повільному темпі.

Такий характер виконання повністю відповідає завданню – чітко і зрозуміло донести зміст богослужбового тексту до людей. Досягається це завдяки наступним правилам:

* кожне слово чути чітко, завдяки ритмічному проспівуванню кожного складу;
* текст піснеспіву сприймається в цілому, тому що відсутні цезури між музичними фразами;
* зміст усього піснеспіву, завдяки ланцюговому диханню, повністю концентрує увагу людей.

У контексті нашого аналізу варто звернути увагу на особливості роботи з дітьми над дикцією у церковних творах. Для прикладу наводимо частину тексту ІІІ антифону, оскільки повний текст надто великий: *"Во Царствии Твоем помяни нас, Господи, егда приидеши во Царстви Твоем. Блажени нищии духом, яко тех есть Царство Небесное..."* Після того як розібрали і пояснили всі незрозумілі та незнайомі слова, дітям пропонується за рукою диригента "на раз" у повільному темпі читати весь текст, чітко вимовляючи кожну букву голосно. Потім поступово темп прискорюється і доводиться до потрібного. Наступний крок – сольмізувати цей текст у заданому ритмі. І тільки потім розпочинати до розучування по партіях з кожним голосом окремо.

Оскільки спів у церкві не передбачає музичного супроводу, диригенту доводиться відшліфовувати мелодію, її звуковисотність, інтонацію, ладотональ­ний план. Коли досконало вивчена мелодія окремо з кожною партією, тільки тоді можна розпочинати загальнохорові репетиції. В дитячому церковному хорі керівнику бажано брати спрощені твори, щоб перший і другий голос звучали в терцію, тоді дітям легше справлятися з текстом та мелодією. Навіть з двоголосним звучанням хору, на початкових етапах, можна співати на богослужіннях. І такий спів вже буде сприйматися на слух, створювати відповідну атмосферу, проникати в кожне серце.

Наведемо приклад малої єктенії. В оригіналі між мелодією і другим голосом інтервал кварта. На слух він сприймається різко, порожньо. І дітям не зручно його інтонувати протягом тривалого часу. Слухачам буде здаватися, що діти співають фальшиво. Тому диригенту потрібно робити аранжування, перекладати твори, щоб дітям було легше і зручніше інтонувати, сприймати на слух, швидше реагувати на вказівки диригента. Під час богослужіння не повинно бути пауз між словами священника і співаками хору, тому що вони будуть відволікати людей від цілісного сприйняття.

У хоровому церковному співі є важливий та необхідний прийом – ланцю­гове дихання. При такому диханні співаки вдихають повітря не всі разом у кінці фрази, а по черзі, що забезпечує безперервне звучання хору без пауз та цезур протягом тривалого часу. Ланцюгове дихання особливо важливе при виконанні протяжних творів, а також повсякденних піснеспівів – стихир, тропарів.

Усі церковні хори повинні співати лише прикритим, округленим звуком. Така обов’язкова умова випливає із самої природи богослужбового співу, в основі якого лежить священний текст. Не можна церковному хору співати "білим", відкритим звуком, який застосовується в народних чи естрадних піснях.

Принцип округлого, прикритого співу виражається у тому, що деякі голосні, наприклад, "і", "є", "а", співаються більш округлено, наближаючись за своїм звучанням до звуків "и", "е", "о". Зазначимо, що більшою мірою це стосується наголошених голосних. Звуки "є", "а" треба співати округлено, але не надмірно, щоб не викривлювати зміст тексту.

Обов’язковою умовою округлення і прикриття звуку є вміння користу­ватися резонаторами, які не лише підсилюють, але і забарвлюють, надають тембрової якості, пом’якшують і "прикривають" його.

Варто зазначити, що співати у дитячому церковному хорі набагато склад­ніше, ніж виконувати твори без супроводу в класі. Якщо в хоровому ансамблі не звучить акорд по вертикалі, керівник може заграти його на інструменті, діти сприймуть на слух і вибудують цей акорд. Але у храмі інструмент відсутній, і керівник спирається на свій голос, слух і камертон.

Узагальнюючи сказане, підкреслимо, що церковний спів є невід’ємною частиною православного богослужіння. Він вимагає великої відповідальності від хористів і диригента хору за красу, духовну налаштованість. Тому всім учасникам хору на кожній службі слід бути уважними, дисциплінованими, а головне з відповідальністю ставитися до виконання своїх обов’язків, які полягають у знанні та розумінні релігійного і музичного змісту всіх піснеспівів і самого богослу­жіння, у якому хор бере участь.

Узагальнюючи проведений аналіз, зробимо деякі висновки. У процесі вивчення та виконання хорових піснеспівів у храмі учні ознайомлюються із різно­плановою музикою, співвідношенням мелодії і слова в хорових творах.

Як один із найдоступніших видів виконавської діяльності хоровий спів розвиває загальнонавчальні вміння та навички. Церковний спів виховує почуття доброти, любові, людяності та інші духовні якості дітей.

**Література**

1. Егоров А. А. Теория и практика работы с хором. Ленинград; Москва: Музгиз, 1951. 239 с.
2. Как научиться петь. Москва: КАЗАК, 1998. 128 с.
3. Корній Л. П. Історія української музики. Київ–Харків–Нью–Йорк: Вид-во М. П. Коць, 1996. 314 с.
4. Кудрик Б. Огляд історії української церковної музики / упоряд. і автор передм. Юрій Ясиновський. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип’якевича НАН України, 1995. 128 с. (Серія "Історія української музики". Вип. 1. Дослідження).
5. Матвеев Н. В. Хоровое пение: учеб. пособие по "Хороведению". Электро­сталь: Изд-во Братства во имя св. князя Александра Невского, 1998. 287 с.
6. Пигров К. К. Руководство хором. Москва: Музыка, 1964. 220 с.
7. Соколов В. Г. Робота з хором: учеб. пособие. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Музыка, 1983. 190 с.
8. Чесноков П. Хор и управление им: пособие для хоровых дирижеров. Москва: Музгиз, 1952. 222 с.

**ВИКОРИСТАННЯ СИНЕСТЕЗІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВІ ШКОЛІ**

**Лисенко Д.**

*У статті розкриваються особливості явища синестезії, проаналізовано теоретичні дослідження даного явища, його історичний розвиток, розгля­нуто види синестезії, запропоновано завдання, спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів початкової школи.*

***Ключові слова:*** *синестезія, музика, образотворче мистецтво, початкова школа.*

Поняття синестезії виникло близько трьох століть тому, та з часом інтерес до явища зростав пропорційно його поширенню серед людства. Сучасні дослі­джен­ня підтверджують факт його наявності в різних варіантах (колір-звук, звук-дотик та інші) в ранньому дошкільному віці. Здібності до синестезії досягають максимуму в старшому дошкільному віці та поступово згасають в більшості дорослих осіб. Також не можна не врахувати збільшення кількості талановитих дітей, у яких спостерігаються можливості до синестезії. Ці фактори зумовили інтерес до явища.

В другій половині ХІХ століття проблема синтезу зорового та слухового сприймання зацікавила психологів, що вивчали явище кольорового слуху в музикантів*.* Донедавна дослідження в сфері синестезії музики та кольору були спрямовані головним чином на пояснення вже сформованих процесів синестезії. Такі процеси спостерігав А. Біне, досліджував О. Лазурський, аналізували С. Ру­бін­штейн та Б. Теплов. Як правило, вони досліджували дорослих людей.

З точки зору психології явище синестезії також досліджували А. Абраменко, Т. Зінченко, А. Худяков, О. Щербаков та інші.

Синестезія визначається не лише як міжчуттєві зв’язки, а й результати їх прояву в конкретних видах мистецтва (Б. Галлеєв, Н. Коляденко, Ч. Осгуд, П. Янишин).

Більш сучасними є дослідження в психофізіології П. Анохіна, Ю. Алексан­дровича, Б. Бездєнежних, Т. Гречеко, В. Сімонова, Н. Корсакова, Ю. Мікадзе, Ж. Піаже, Дж. Гібсона, Р. Арнхейма, що розкривають широкі можливості та перспективи використання музики та кольору в психічному розвитку особистості. Російський психолог О. Лурія в ході своїх експериментів довів, що синестезія також впливає і на пам’ять.

Вважають, що синестезією наділена кожна людина, як здібністю образно сприймати світ та мистецтво, Б. Галеєв, П. Флоренський, Е. Артемьєва, П. Яни­шин, Г. Орлов. Арттерапією та артпедагогікою для дітей і дорослих, що викори­сто­вували вплив кольором та звуком, займалися вчені Г. Бреслав, Л. Наза­рова, Т. Овчиннікова, Д. Олрідж, В. Петрушин, Л. Собчик та інші.

В музичній педагогіці психофізіологічний аспект сприймання стоїть не на першому місці, хоча зміст уроків будується з урахуванням ролі синестезії в розвитку в дітей уяви, асоціативної пам’яті та мислення через різноманітні поліхудожні методики (Б. Галеєв, Н. Коляденко, В. Ражніков, Б. Юсов та інші) [10].

**Мета статті*.*** Розглянути сутність категорії "синестезія", проаналізувати можливість та доступність даного явища для учнів початкової школи, його користь та визначити можливі варіанти використання синестезії на уроках музичного мистецтва в початковій школі.

Синестезія (з гр. – спільне відчуття, одночасне відчуття) – термін, що означає в психології міжчуттєвий зв’язок, в лінгвістиці – мовні універсалії, в поетиці – тропи та фігури, що базуються на міжчуттєвих переносах, в музико­знавчій теорії – зорові образи при сприйманні звуків (образи, що народжуються при сприйманні творів К. Дебюссі, М. Римсько­го-Корсакова, О. Скрябіна О. Мессіана). Фізіологи пояснили її взаємодією нервових зв’язків, психологи – ассоціативною здібністю, медики – патологією. В мистецтві особливість деяких людей "забарвлено" сприймати звуки, тембри, тональності трактувалась в дусі ствердження естетичних ідей роман­тизму, а далі символізму [11].

Існує також безліч пояснень даного терміна, що трактують його з різних боків:

1. Нейрологічний феномен, при якому подразнення однієї сенсорної чи когнітивної системи веде до автоматичного, мимовільного відгуку в іншій сенсорній системі [8].
2. Додатковий засіб творчої обробки та запам’ятовування інформації [3].
3. Особливий спосіб чуттєвого переживання при сприйманні деяких понять (наприклад днів тижня, місяців), імен, назв, символів (літер, звуків мови, нотних знаків), впорядковані людиною явища дійсності (музика, страви), власних станів (емоції, болі) та інших подібних груп явищ ("категорій") [7].

На початку ХVІІ століття почали винаходити різні "синестетичні" музичні інструменти, зокрема "світловий орган", де кожна нота супроводжувалась кольором. У виданні Окфордського університету "Companion to Music" можна знайти не менше вісімнадцяти колонок на тему "Колір та музика".

В психології протягом трьох століть відоме поняття "синестезія". Вона є досить новим поняттям, хоча сам феномен відомий ще з давніх-давен. І. Ньютон зрозумів, що спектр світла має сім окремих кольорів, які досить просто співвідно­сяться з сімома нотами діатонічної гами.

|  |  |
| --- | --- |
| До | Червоний |
| Ре | Фіолетовий |
| Мі | Синій |
| Фа | Блакитний |
| Соль | Зелений |
| Ля | Жовтий |
| Сі | Оранжевий |

В кінці ХІХ століття синестезія набула популярності в культурному середовищі [10], але про неї йшла річ як про "патологію". А із збільшенням кількості досліджень про неї почали говорити як про "феномен". В середині 90-х, судячи з результатів досліджень, синестетичне відчуття кольорових літер (найбільш поширеного виду синестезії на той час) зустрічалось у однієї людини з 2000, а останнім часом в кожної сотої людини, про що свідчить доктор С. Кемпен.

Дж. Сімнер, Дж. Уорд та їх колеги провели дослід, використовуючи об’єктивні тести, де серед 700 чоловік один із 23-х має деякий різновид синестезії, найбільш часта серед них – "кольорові" дні [[3](http://www.psychologies.ru/self-knowledge/individuality/sinesteziya-strannyiy-dar-ili-evolyutsionnoe-preimuschestvo/)].

З 2018 року у загальноосвітніх закладах було розпочато запровадження проєкту Нової Української Школи для початкової школи, згідно з яким "метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компе­тентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості" [2]. Він передбачає компетентнісний підхід до навчання, а отже, в його основу покладено 10 ключових компетент­ностей. Серед них є "культурна компетентність, що передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв), шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості" [2]. Згідно з підручниками, мистецтво не поділяється у викладанні, як раніше, на образотворче та музичне, тепер вони йдуть поруч, взаємодіючи та взаємодоповнюючи один одного, тим не менш диференціюючись як категорії. Цей процес почався ще з введенням у програму інтегрованого курсу "Мистецтво".

Тому внаслідок таких змін виникає потреба у логічному та природньому поєднанні цих мистецтв на базі психологічних явищ, а саме синестезії.

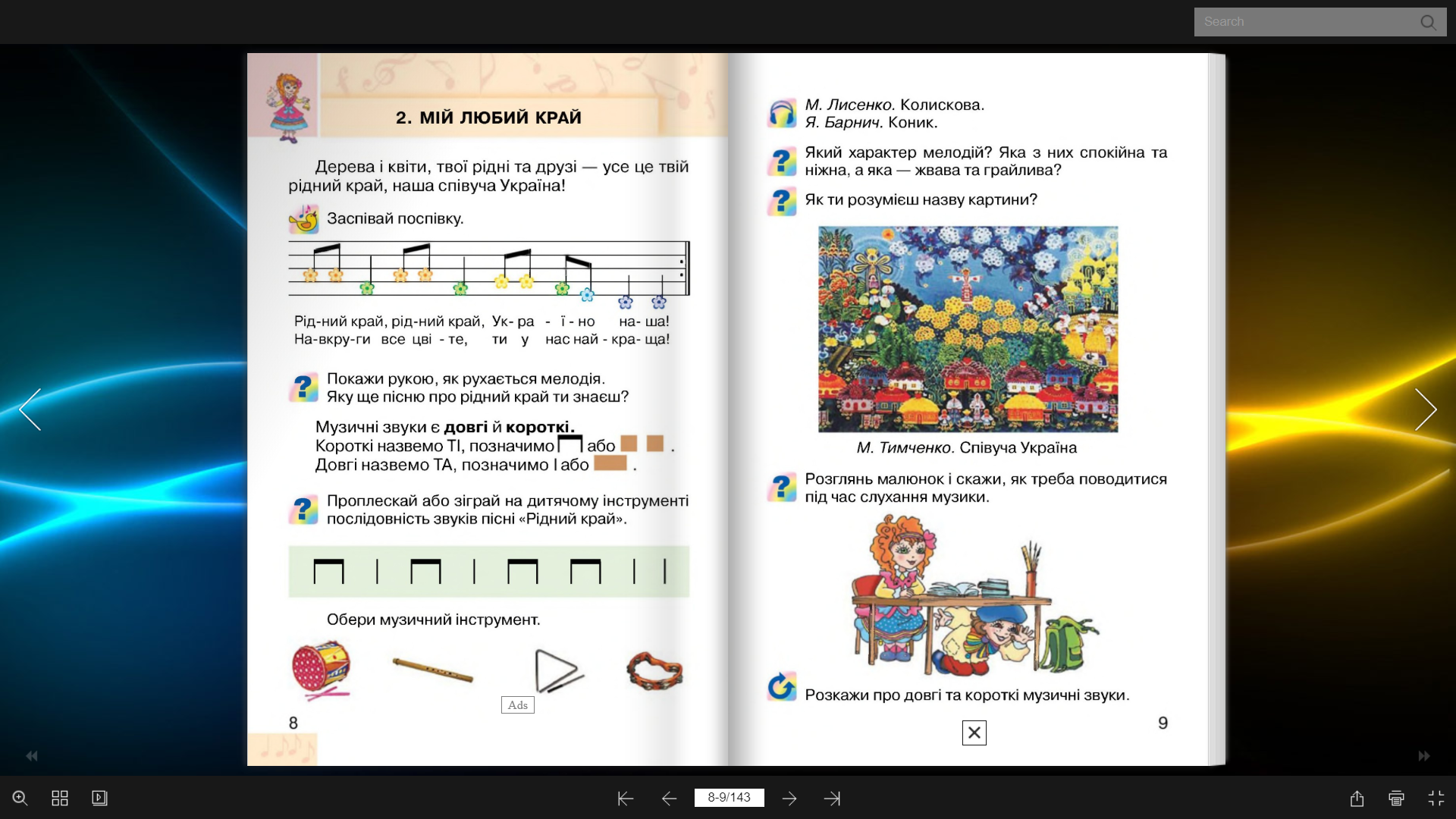
У сучасному світі запроваджується безліч інновацій в різних галузях людської діяльності. Освітня не стала винятком – в ній на рівні школи відбулося поєднання двох окремих видів мистецтв: образотворчого та музичного в один предмет "Мистецтво", оскільки "мистецтво – особлива форма відображення дійсності, естетичний художній феномен, який передає красу навколишнього та внутрішнього світу людини через осмислення фундаментальних категорій "краса", "гармонія", "ритм", "пропорційність", "довершеність" та ін. Особливості опануван­ня мистецтвом в школі пов’язані з його багатогранним впливом на свідомість і підсвідомість людини, її емоційно-чуттєву сферу, мислення й потреби. Мистецтво сприяє художньо-естетичному розвитку людини та стимулює готовність особи­стості брати участь у різних формах культурного життя суспільства. Таким чином, здійснюється виховання в учнів ціннісно-світоглядних орієнтацій у сфері мистецт­ва, розвиток комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей і способів художньої діяльності, формування потреби у творчому самовираженні та естетичному самовдоско­на­ленні" [6].

Згідно зі стандартом освіти України від 2018 року, здобувач освіти в результаті навчальної діяльності:

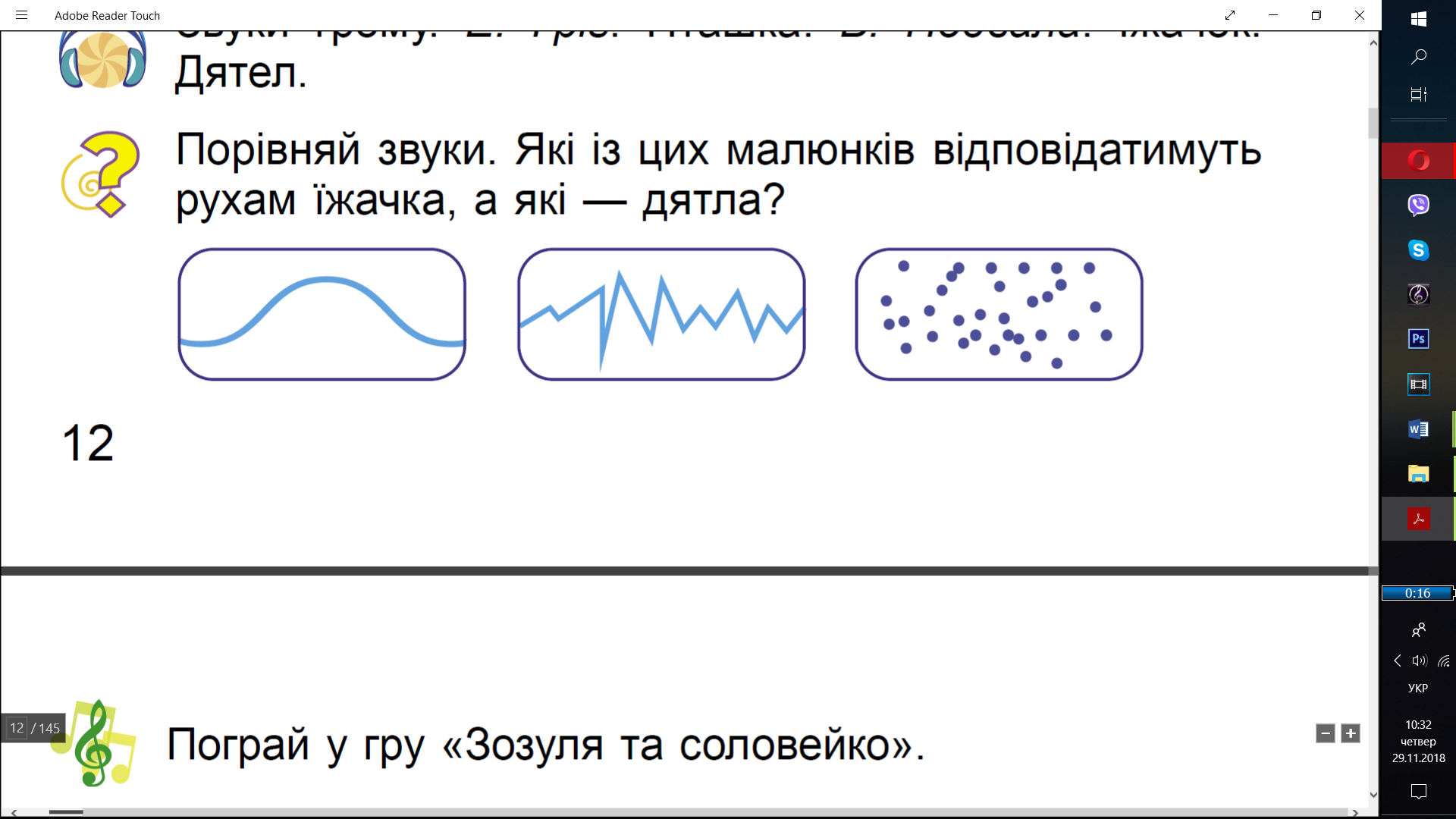
* виявляє художньо-образне, асоціативне мислення у процесі художньо-творчої діяльності через образотворче, музичне та інші види мистецтв;
* пізнає мистецтво, інтерпретує художні образи, набуваючи емоційно-чуттєвого досвіду, виявляє ціннісне ставлення до мистецтва;
* пізнає себе через художньо-творчу діяльність та мистецтво [2].

У зв’язку з введеними стандартами та поєднанням двох самостійних видів мистецтв з метою розвитку творчих здібностей учнів та підвищення ефективності запам’ятовування доцільним було б використовувати також принципи синестезії як психологічного явища.

Згідно з програмою Нової Української Школи, для перших класів розроб­лено сім типових підручників, а вибір найбільш актуального саме для певної школи чи класу покладається на вчителя. Нами було проаналізовано два з них – Л. Масол та О. Калініченко. Поняття синестезії конкретно не обговорюється на уроках, в підручниках та програмах, тим не менш у творчих завданнях є такі, що передбачають використання її принципів. Наприклад, зафарбовування однакових звуків однаковим кольором не тільки протягом однієї пісні, а й в інших піснях, поданих у підручнику (завдання з’являється ще у підручнику 2012 р. інтегро­ваного курсу "Мистецтво" за ред. Л. Масол [5]):



поєднання звучання та ліній [4]:



Спираючись на розробки В. Кандинського та Л. Масол, ми пропонуємо додаткові творчі завдання за принипами синестезії. В. Кандинському належить розробка символіки кольору, згідно з якою синій колір небесний, спокійний та сумний, як віолончель, жовтий – пробуджує земне начало, нагадує звуки флейти. Звучання кожному інструменту надає кольорове забарвлення за асоціацією: жовтий колір асоціюється з трубою, блакитний – з англійським ріжком, фіолето­вий – з кларнетом, фаготом.

Таке творче завдання можна використовувати на уроках мистецтва для того, щоб підвищити ефективність запам’ятовування різних музичних інструментів, тобто, наприклад, пропонувати дітям зафарбовувати інструменти на папері різними кольорами.

Й. Хауер, що досліджував світломузику та семантику тональностей, кожний голос чотиризвучного наділяє певним кольором: сопрано – зелений, тенор – блакит­ний, бас – червоний. Ця концепція втілена в творчості О. Скрябіна.

Ця теорія може теж лежати в основі одного із творчих завдань. Ще один варіант кольорової диференціації музичних тембрів, але уже у вокальному мистецт­ві: для початку брати один голос й визначати його тембр та теситуру (високо – низько), зафарбовуючи на папері кольором, далі два, але контрастних (сопрано – бас) і т. п.[11].

Синестезія досліджувалась не одне століття та викликала суперечні погляди у науковців. Вона має свої категорії та особливості, які можуть допомогти у розвитку творчих здібностей та учнів початкової школи, що в майбутньому може дати поштовх до більш успішної самореалізації. У сучасному світі інтерес до синестезії зростає, поширюється її застосування в педагогічній діяльності.

**Література**

1. Абакумова Е. В. Цвет как средство выражения в живописи и музыке / [*Вестник Адыгейского государственного университета*](https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-adygeyskogo-gosudarstvennogo-universiteta-seriya-2-filologiya-i-iskusstvovedenie). 2015. № 4 С. 148–154.
2. Державний стандарт початкової освіти: затв. Кабінетом Міністрів України від 21.02.2018 року № 87.
3. Ломакина Е. Синестезия: странный дар или эволюционное преимущество? URL: <http://www.psychologies.ru/self-knowledge/individuality/sinesteziya-strannyiy-dar-ili-evolyutsionnoe-preimuschestvo/> (дата звернення: 01.11.2018).
4. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Колотило О. М. Мистецтво: підруч. інтегр. курсу для 1 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Генеза, 2018. 144 с.
5. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Очеретяна Н. В. Мистецтво: підруч. для 1 класу заг. навч. закл. Київ: Генеза, 2012. 143 c.
6. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів "Мистецтво 5–9 класи": затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 р. № 804.
7. Сидоров-Дорсо А. Синестезия – что это? URL: <http://www.synaesthesia.ru/whatis.html> (дата звернення: 10.11.2018).
8. Синестезия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Синестезия> (дата звернення: 05.11.2018).
9. Синестезия. URL: <https://constructorus.ru/samorazvitie/sinesteziya.html> (дата звернення: 12.11.2018).
10. **Томашева А. Синестезия и её развитие у детей на учебных занятиях в музыкальной школе.** LAP Lambert Academic Publishing, 2013. 244 с. URL: <https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/d00159913.html> (дата звернення: 01.11.2018).
11. Цветомузыкальная синестезия как средство эмоционального воспитания старших дошкольников на занятиях ИЗО. URL: <http://refleader.ru/jgeujgjgeqasotr.html>. (дата звернення: 04.11.2018).
12. Яфальян А. Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 380 с.

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ**

**В УЧНІВ МИСТЕЦЬКИХ ШКІЛ**

**Локоть О. М., Думчева Т. М.**

*Стаття присвячена деяким проблемам та особливостям роботи зі здобувачами початкової мистецької освіти в аспекті формування компе­тентності з публічного виступу, запропоновано прийоми психоло­гічного налаштування учня на втілення художнього образу в умовах концерту.*

***Ключові слова:*** *компетентність, публічний виступ, емоційний стан, виконавська діяльність.*

Нині в діяльності мистецьких шкіл відбуваються важливі зміни, обумовлені реформуванням системи мистецької освіти. Формування компетентності з публічного виступу учнів – це одна із важливих проблем сучасної виконавської практики, що пов’язана з виступами на концертах і конкурсах.

Одним з найбільш актуальних питань у формуванні компетентності з публічного виступу є подолання сценічного хвилювання. Існують різні підходи до визначення цього явища. Зокрема, у дослідженнях К. Ізард та О. Кондак акцент робиться на емоційній природі зазначеного стану, а у X. Мюллера – на ситуативному характері. Окрім того, зазначену проблему з психологічних аспектів розглядають Г. Ципін, В. Петрушин та Ю. Литвиненко.

Однак зазначимо, що більшість науковців сходяться на тому, що публічний виступ – це складний психолого-фізіологічний стан, а сценічне хвилювання – вольовий акт учня.

Враховуючи судження відомих фахівців, також підкреслимо, що важливим фактором, який визначає специфіку психічного стану учнів на сцені, є ступінь підготовки до виконання твору (А. Алексєєв, Л. Баренбойм, С. Науменко). Часом психічний стан на сцені трактується як синтез натхнення та контролю, стихійного та свідомого (В. Качалов, І. Пєвцов, Г. Коган).

Аналізуючи проблему сценічного хвилювання учнів під час публічного виступу, слід зауважити, що воно, в деяких випадках, переживається ними як негативне явище (негативна форма хвилювання) або як позитивне (особливо у наймолодших виконавців), що надає їм сили та сміливості виступати перед публікою. Отже, навчити учня вміння впоратися з негативною формою хвилю­вання – головне завдання педагога у підготовці до публічного виступу.

Враховуючи думку доктора психологічних наук Л. Бочкарьова, зазначимо, що підготовка до публічного виступу включає декілька етапів:

* попередня підготовка (приймається рішення щодо участі у публічному виступі, враховуючи як рівень заходу, так і підготовку учня);
* основна підготовка (робота над вивченням твору, формування виконав­ської мотивації, пошук творчого натхнення та впевненості в реалізації задумів, планування і організація занять та репетицій, зокрема на сцені);
* передконцертний період (що включає репетиції в класі та на сцені, формування психологічного настрою та настрою до виконання вокального твору); публічний виступ; післяконцертний період.

Поряд з цим успішний публічний виступ, сценічна впевненість та витримка залежать від сценічного досвіду учнів, періодичності та кількості концертних виступів. Зазначимо, що для значної кількості учнів публічний виступ виходить далеко за рамки локального концерту. Для багатьох із них важливим є не тільки здобуття високої оцінки на концерті чи конкурсі, а також прагнення до самови­раження через спів, бажання подарувати глядачам яскраві переживання тощо. Тому надзвичайно важливим аспектом у формуванні компетентності з публічного виступу учнів є результати перших концертних спроб. Велике значення в цьому контексті має також підібраний репертуар, який має бути високохудожнім, сценічно яскравим і, що важливо, відповідати технічним можливостям учня-виконавця.

Зазначимо, що в передконцертний період важливим моментом є збереження нервово-психічної енергії для майбутнього виступу. Тому на перший план вихо­дять такі завдання, як: вирішення внутрішнього конфлікту, постановка адекватних завдань, організація систематичних занять, тобто спрямування уваги та мислення учнів на виконання технічних та художніх завдань. На думку П. Нерсесьяна, взагалі, важко вивести певні "рецепти" психологічної підготовки до публічного виступу: такі "секрети" є, зазвичай, у кожного професійного викладача-вокаліста.

З власної практики та практики колег констатуємо, що найкращим методом боротьби із надмірним хвилюванням на сцені та запорукою успіху в концертній діяльності є психологічне налаштовування учнів на публічний виступ. У такий спосіб підсвідомий матеріал вводиться у сферу усвідомлення, учень перестає боятися виступати перед публікою і стає господарем ситуації.

З практичної точки зору зазначимо, що досить часто під час публічного виступу в учнів спостерігається так зване "блокування" (скутість) частин тіла та посилення емоційної напруги. Для подолання цього недоліку дозволяємо учням рухатися під час співу, що допомагає їм у відтворенні необхідних емоційних станів. Крім того, привчаємо учнів, особливо на початковому етапі, співати в присутності інших учнів класу, батьків, знайомих тощо. Це допомагає їм емоційно настроюватись, досягати певної зосередженості та "включатися" в образ у процесі виконання. Практикуємо також пробні звуко- та відеозаписи, які допомагають виявляти недоліки під час співу, тілесну скутість або недоречну манірність.

Публічний виступ учнів, зокрема вокального класу, передбачає плідну співпрацю викладача-вокаліста та концертмейстера. Відомо, що концертмейстер в класі сольного співу – це перший помічник і колега для педагога та творчий партнер і натхненник для учнів. Він не тільки допомагає викладачеві готувати учнів до публічного виступу, але і сам ретельно працює над своєю партією, бо в момент виступу на концерті (або конкурсі) від його гри, значною мірою, залежить успішний виступ учнів.

У період підготовки до виступу викладач – учень – концертмейстер спільно включаються у творчий процес, в якому відбувається цілий ряд важливих процесів, а саме: багаторазове повторення цілого твору і окремих фраз; зупинки в найбільш складних частинах твору; апробування різних темпів; робота над художнім образом; координація динаміки тощо.

Підкреслимо, що передумови успішного виступу вимагають великої вит­рим­ки з боку викладача та концертмейстера, також виконавської волі з боку учнів. З огляду на це корисно повторювати концертну програму або вокальний твір декілька разів підряд, при цьому вимагаючи від учнів зберігати настрій, характер твору, увагу, зосередженість та самоконтроль. Практика показує, що найчастіше на сцені учнів підводить пам’ять, яка безпосередньо пов’язана з індивідуальними особливостями, а також розвитком слуху, почуттям ритму, вокальною технікою, емоційною стабільністю тощо.

Ще більш складні завдання постають перед викладачем та концертмей­стером під час підготовки до концертного виступу вокального ансамблю. При вивченні вокального твору викладач разом із концертмейстером докладає зусиль щодо розучування партій та поетичного тексту, знаходить його співоче втілення.

Публічний виступ – це кульмінаційний момент та підсумок виконаної роботи викладача, концертмейстера й учня. Його головна мета – розкрити музич­но-художній задум вокального твору при належній культурі виконання.

Важливим фактором успішної виконавської діяльності учня є вміння триматися на концертній сцені. Цьому значною мірою сприяють професійні якості саме концертмейстера. Під час концертних виступів концертмейстер бере на себе роль ведучого і всіляко підтримує учнів, вселяючи в них упевненість у своїх силах.

Праця концертмейстера в класі сольного співу передбачає наявність таких якостей, як чуйність, психологічна й музична підтримка учнів перед виступом і безпосередньо у процесі виконання. Від хвилювання учні можуть забути слова або мелодію, і тоді на допомогу приходить концертмейстер, а саме: пошепки підказує слова, не перестаючи грати; грає мелодію вокальної партії, повторює або розтягує свій вступ або програш.

Принагідно зазначимо, що Є. М. Шендерович у своїй книзі "У концертмей­стерському класі" пише, що очі концертмейстера під час виконання повинні бути прикуті до нотного тексту. Однак дозволимо собі з цим не погодитися. Практика засвідчує, що в полі зору концертмейстера обов’язково повинен бути і учень, з яким налагоджується психологічний та слухо-зоровий контакт.

Поряд з цим, звернемо увагу на той факт, що післяконцертний стан триває приблизно в три рази довше, ніж передконцертний, залежно від рівня стресу, який пережили учні під час підготовки та самого виступу. Рекомендації щодо психо­лого-педагогічної підтримки учнів в цей період відповідають загальним принци­пам допомоги людям, що пережили стрес. У цей час потрібно плавно перейти до подальшої роботи.

Велике практичне значення має обговорення публічного виступу учнів як етапу навчання. Після публічного виступу в класі проводимо його детальний аналіз, підкреслюючи позитивні моменти, що особливо важливі для підлітків, емоційний стан яких, як правило, нестабільний. Потім звертаємо увагу на недоліки та вказуємо шляхи їх подолання. При цьому дуже важливо навчити учнів правильно ставитись до своїх невдач, які повинні породжувати у них прагнення працювати наполегливіше.

У своїй практичній діяльності щодо формування компетентності з публіч­ного виступу в учнів нам доводиться зіштовхуватися з двома аспектами. З одного боку, це пошук індивідуального підходу до конкретної дитини. З іншого – застосування загальних теоретичних принципів і доступних методів підготовки учнів до концертної діяльності.

Все сказане приводить до висновку, що формування компетентності з публічного виступу учнів має включає такі компоненти, як:

* розуміння публічного виступу та концертної діяльності як норми;
* виховання культури публічного виступу;
* детальний розбір музичного матеріалу та усвідомлення його образного змісту;
* посилення мотивації до художньої діяльності;
* формування здатності учнів до вольових зусиль та вольової регуляції поведінки;
* тренування здатності до концентрації уваги в умовах виступу;
* контроль над організаційними моментами виступу.

Таким чином, формування компетентності з публічного виступу учнів мистецьких шкіл має вестись систематично. Протягом навчання в закладах мистецької освіти майбутні виконавці набувають першого досвіду участі у публічних заходах та отримують знання, практичні уміння і навички, що будуть необхідними на шляху до професійності.

**Література**

1. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Ленинград: Музыка, 1974. 337 с.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва: Классика–XXI, 2008. 350 с.
3. Бочкарёв Л. Л. Психологические аспекты публичного выступления музы­канта-исполнителя. *Вопросы психологии.* 1975. № 1. С. 68–79.
4. Выготский Л. С. Психология искусства / общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Виготского и В. В. Иванова, вступ. ст. А. Н. Леонтьева. Москва: Искусство, 1986. 573 с.
5. Кондраш О. Хвилювання: страх перед випробуванням. Київ: Радянська школа, 1981. 169 с.
6. Литвиненко Ю. А. Педагогические аспекты подготовки учащегося музыканта к публичному внступлению: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2010. 159 с.
7. Петрушин В.А. Музыкальная психологии: учеб. пособие для преподавателей. Москва: Академический Проект, 2006. 400 с.
8. Prof. Dr. Helmut Moller. Lampenfieber und Auffittirungsangste sind nicht dasselbe! *Uben & Musizieren.* 1999. № 5. P. 1–13. URL: [https://portraits.klassik.com/­musikzeitschriften/­template.cfm](https://portraits.klassik.com/musikzeitschriften/template.cfm)

**СЛУХАННЯ МУЗИКИ ЯК ВИД МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Ляшенко** **А. В., Ревенчук** **В. В.**

*У статті розглядається проблема слухання музики в загальноосвітній школі. Наголошується на деяких методичних аспектах організації процесу слухання музики молодшими школярами.*

***Ключові слова:*** *музична діяльність, слухання музики, музичне сприймання, молодші школярі.*

Спілкування учнів з музикою відбувається у школі на уроках музичного мистецтва. Загальновідомо, що музика є джерелом розвитку чуттєвості, відчуття краси, моральності, смаку, загальної культури, а відтак урок музичного мистецтва – це урок формування духовності школярів. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від учителя музичного мистецтва та його підходу до організації навчально-виховного процесу. Музичні заняття мають бути не лише інформа­тивними, але й розвивальними, спрямованими на формування в учнів інтересу до мистецтва.

Питання музичного розвитку школярів були і є предметом багатьох науко­вих досліджень (Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хлєбникова та інші). Вчені-педагоги створюють навчальні програми з музичного мистецтва, які вказують пріоритетні напрямки музично-естетичного розвитку школярів. У цих програмах вказуються основні види музичної діяльності школярів: слухання музики, її виконання (спів, музикування, рухи під музику, музична гра тощо) та вивчення елементарних теоретичних основ музики. Спільним моментом в усіх видах музичної діяльності школярів є сприймання музики. Діти сприймають музику як у процесі її слухання, так і виконання. Усі види музичної діяльності мають спрямовуватися на формування в учнів уміння слухати, чути і сприймати музику.

В. Сухомлинський писав, що"без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури" [6, с. 553]. Особливо важливим є процес спілкування з музикою молодших школярів. Від того, наскільки правильно воно буде організованим, значною мірою залежить інтерес дітей до мистецтва загалом.

Сьогодні слухання музики у школі як музична діяльність є важливим компонентом музичного виховання учнів. Але так було не завжди. Були часи, коли вважалося, що музичний розвиток школяра відбувається лише у співі. Важливість слухання музики як музичної діяльності підкреслював Е. Жак-Далькроз, який вважав, що "музичне виховання повинно повністю ґрунтуватися на слуханні або, у будь-якому разі, на сприйманні музичних явищ" [3, с. 198]. Аналізуючи концепцію музичного виховання Е. Ж. Далькроза, О. Ростовський вказує, що в її основі було поєднання слухання музики та ритмічних рухів як видів музичної діяльності дітей. Тобто на противагу існуючій на той час традиційній "співацькій" концепції музичного виховання з’явилася інша, яка закріпила в загальноосвітній школі три види музичної діяльності учнів – слухання музики, хоровий спів та рух під музику [5, с. 6–8].

Значним внеском в теорію музичного виховання дітей молодшого віку є напрацювання Н. Ветлугіної. Аналізуючи процес розвитку музичних здібностей дітей, вчена акцентувала на важливості емоційного відгуку дитини на музику у процесі її слухання, відчуття образності музики, ритмічності тощо. Важливим засобом музичного виховання дітей вчена вважала ритмічність і виразність рухів під музику. На її думку, у практичній діяльності розвиток дитини іде від *наслідування дій* до *індивідуальних спроб* відшукати виражально-зображальні засоби, самостійно переносити набутий на заняттях художній досвід у повсяк­денне життя, проявляючи при цьому творчу ініціативу [1, с. 57]. Тобто слухання музики виступає тим своєрідним "фоном", на основі якого відбувається творчий розвиток дитини. Адже тільки прослухавши твір, можна вести бесіду про нього.

Теорія музичного виховання кристалізувалася у музично-педагогічній діяльності видатних педагогів-музикантів. Так, геніальною, на наш погляд, є ідея-казка Д. Кабалевського про "три кити в музиці", яка дуже влучно формує уявлення молодших школярів про три основні жанри (види) музики – пісню, танець і марш. Який би твір не слухали діти, червоною ниткою має проходити думка про "три кити в музиці", тому що якою б не була музика, в основі своїй вона є або пісенною, або танцювальною, або маршовою.

Досягненню мети музичного виховання Д. Кабалевський підпорядковує й вивчення музичної грамоти, яку він розуміє значно ширше – як музичної грамотності, тобто здатності учня сприймати музику як живе й образне мистецтво, народжене життям і нерозривно пов’язане з ним [2, с. 4]. Засвоєння учнем нотної грамоти не є самоціллю, воно повністю має підпорядковуватися виховним завданням – умінню слухати, чути і сприймати музику.

Досліджуючи проблеми музичного виховання учнів у процесі музичної діяльності (слухання музики, її виконання), вчені-педагоги, психологи вказують, що значний вплив на її продуктивність має *слухова увага.* Розвиненість слухової уваги виступає умовою ефективного музичного розвитку учнів (Ю. Алієв, Б. Асаф’єв, Д. Кабалевський, В. Петрушин, О. Ростовський, Л. Хлєбникова).

Сучасні вчені розглядають слухову увагу молодших школярів як "процес та результат налаштування на сприймання музичних явищ, що виявляється у здатності до зосередження на їх звучанні та художньо-змістовій сутності.Слухова увага молодших школярів виявляється у слуханні, виконанні музики та елементарній творчості, що сприяє аналізу звукової інформації, контролю та регуляції музичної діяльності в цілому" [4, c. 7]. Тобто наскільки учні можуть зосереджуватися, концентруватися на звучанні музики чи окремих музичних елементах, не відволікатися у процесі слухання музики, переключатися з одного музичного явища на інший (наприклад, мелодична краса та її ритмічне багатство) – все це залежить від розвиненості їх слухової уваги.

Висновки науковців мають бути пріоритетними для педагога при визначенні навчально-виховних завдань. У процесі слухання музичних творів діти отримують багато інформації – ознайомлюються з видами музики (народна, інструментальна, вокальна), способами її виконання (спів, інструментальне музикування, хоровод), основними музичними жанрами ("три кити в музиці"), композиторами тощо. Вчитель має створити всі умови, щоб інформативність уроку мала й розвивальний ефект.

*Яким має бути процес слухання музики?* Музично-педагогічна наука виро­била певний алгоритм процесу слухання музики у загальноосвітній школі: вступне слово вчителя до твору, первинне слухання, бесіда з учнями про прослу­ха­ний твір, повторне слухання, підсумок. Коли учень слухає музику, він сприймає її через музичні образи, які створюються за допомогою певних засобів вираження. Тому при ознайомленні дітей з музичними творами слід вести мову про зміст музики (про що вона "розповідає"); про почуття, які вона викликає; про те, як (за допомогою чого) вона передає ті чи інші почуття; про музичний образ, види музики ("три кити в музиці") тощо. Так, вступна бесіда має спрямувати увагу учнів на твір, який буде звучати; після слухання твору вчитель має надати учням можливість висловити свої враження, асоціації, думки про нього та акцентувати увагу дітей на певних особливостях того чи іншого музичного твору. Повторне слухання дає можливість згадати певну (вже засвоєну) інформацію, порівняти її з іншим твором тощо. Підсумок уроку має закріпити в учнів певні уявлення про музику, набуті знання й уміння.

*Як правильно організувати процес слухання музики у школі?* Для того щоб учнями краще сприймався музичний матеріал, корисно використовувати *художні ілюстрації,* які створюють певний настрій або слугують наочним уточненням змісту музичного твору. це можуть бути малюнки, графічні зображення, світлини, репродукції тощо. Слід пам’ятати, що матеріал, який використовується вчителем для розкриття музичного образу, має бути змістовним (тобто бути пов’язаним зі змістом уроку) та яскравим (тобто таким, який легко запам’ято­вується, викликає асоціації і допоможе згадати прослуханий твір). Загальновідомо, що діти краще запам’ятовують зрозумілий і цікавий матеріал. Художні ілюстрації мають демонструватися безпосередньо перед слуханням музики або у процесі її слухання, тобто у свідомості дитини вони повинні пов’язуватися з певною ситуацією або певним музичним твором.

Сучасні програмні вимоги до організації музично-освітнього процесу надають педагогу певну свободу вибору методичного забезпечення уроку. Однак при виборі музичного твору вчитель має *враховувати вікові особливості учнів*, їх психологічний і психічний стан, від якого значною мірою залежить налаштування на сприймання музики, здатність до зосередження на звучанні музичного твору [4]. Це означає, що не можна учням першого класу пропонувати для слухання надто складні для сприймання й розуміння музичні твори. Для учнів молодшого віку доцільно вибирати яскраві, змістовні, цікаві для дитини програмні твори, змістом яких є картини природи, образи тварин і птахів, дитячі ігри, забави й казкові персонажі. Сприймання таких творів сприятиме розвиткові уяви дітей, їх естетичному ставленню до природи тощо. Крім цього, у програму для слухання музики обов’язково повинні включатися твори основних музичних жанрів – пісні, танці, марші.

У процесі організації уроку педагог має пам’ятати про *своєчасну зміну видів музичної діяльності учнів*. Якщо процес обговорення прослуханого музичного твору буде надто довгим, затягнутим, то увага дітей розсіюється, їм важко концентруватися на чомусь. У арсеналі педагога мають бути види діяльності, які допоможуть активізувати процес музичного навчання учнів. Таким засобом активізації навчання є *музично-рухова діяльність* та *музична гра.* Так, для ефективнішого засвоєння музичних творів і для зняття втоми в учнів 1–4 класів на уроках музичного мистецтва можна використовувати рухи під музику (марширування, різноманітні танцювальні елементи – ритмічні рухи головою, пальчиками, руками), музичні ігри тощо.

Важливим методичним моментом є *забезпечення оптимального (доціль­ного) темпу проведення уроку.* Вчитель має пам’ятати, що надто швидкий темп уроку уповільнюватиме реакцію учнів на засвоєння навчального матеріалу, натомість надто повільний темп уроку розсіює увагу учнів, знижує їх інтерес до слухання музики й мотивацію до музичної діяльності загалом. Успіх і якість слухання музики буде залежати й від того, наскільки зрозумілим учням буде завдання, поставлене вчителем перед ними. Правильно поставлені запитання й розставлені акценти виховують в учнів уміння чути музику та розвивають музичне мислення.

Процес слухання музики має бути *керованим.* Учням слід пояснювати, що музика вимагає тиші, слухати твори треба в цылковитій тиші.Значною мірою це залежить від того, наскільки вчитель зацікавив школярів вступною розповіддю. Інколи доцільно застосовувати сугестивний метод (від слова suggestion – навіювання). Наприклад, учитель може звернутися до дітей: "Зараз прозвучить музика, яку, прослухавши один раз, не можна забути" або: "Зараз ми послухаємо музику, яка мені дуже подобається. Я впевнена, що вона сподобається й вам".

Керованість процесу слухання залежить також від якості самого виконання музики. Процес слухання музики може відбуватися у різних варіантах: відтворення музики в запису, виконання музичного твору вчителем на інструменті. Якісне виконання вчителем музичного твору є важливим чинником посилення мотивації учнів до уроку музичного мистецтва, виникнення в учнів почуття поваги й захопленості саме цим вчителем, адже "живе" виконання краще сприймається і надовго запам’ятовується. Можливим варіантом слухання є виконання музичного твору учнем класу. Вчитель повинен спілкуватися з учнями, які навчаються у позашкільних музичних навчальних закладах, і може викори­стовувати гру дітей як посилення мотивації до уроку музики, встановлення позитивної творчої атмосфери уроку, налагодження стосунків між учнями тощо.

Якщо музичний твір для слухання пропонується у запису, вчитель має пам’ятати про його якість та звучність. А обговорення та уточнення деяких моментів слухання може супроводжуватися виконанням на інструменті, тобто вчитель може чергувати різні варіанти слухання музики, враховувати різні чинники, які впливають на якість навчального процесу.

Отже, слухання музики в школі є важливим видом музичної діяльності, який пронизує весь урок музичного мистецтва і має спрямовуватися на розвиток музичних здібностей школярів та підтримку їх інтересу до музичних занять. Основним завданням вчителя є навчання школярів активного й уважного вслухо­ву­ванню в музичне звучання.

**Література**

1. Ветлугина Н. О. Музичний розвиток дитини. Київ: Музична Україна, 1978. 256 с.
2. Кабалевский Д. Б Воспитание ума и сердца: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1984. 206 с.
3. Кущ В., Фролкин В. Предмет "Ритмика" в музыкальном воспитании (к исто­рии и теории). *Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы*. Новосибирск, 1989. С. 197–205.
4. Миколінська С. І. Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. 22 с.

Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: навч.-метод. посіб. 2-ге вид., допов. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 216 с.

Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3*.* 670 с.

**АНСАМБЛЕВА ГРА ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ**

**УЧНІВ МИСТЕЦЬКИХ ШКІЛ**

**Маркович Г. В.**

У статті висвітлюється роль колективного музикування у художньо-творчому розвитку учнів мистецьких шкіл. Розкрито принципи, на яких здійснюється процес формування творчих здібностей школярів.

**Ключові слова:** колективне музикування, колективна творчість, ансамбль, індивідуальний підхід, мистецька школа.

Однією з важливих форм діяльності учнів мистецьких шкіл є колективне музикування. Воно сприяє розкриттю художньо-творчого потенціалу учнів, спону­­кає до творчого пошуку, а отримання позитивних результатів підвищує мотивацію до навчання.

Суттєвим внеском у розвиток теоретичної бази сучасного вітчизняного виконавства, зокрема й ансамблевого, стали праці Ю. Бая, В. Вербової, М. Дави­дова, М. Поліщук, В. Смаля, А. Стриги, С. Фролова та інших.

Дитяче ансамблеве музикування є важливою складовою навчально-творчого процесу в закладах початкової мистецької освіти. Відтак своєї актуальності набуває питання розкриття принципів, на яких він має будуватися. Не менш важливим є окреслення тих компетентностей, які мають набувати учні мистецьких шкіл, серед яких особливе місце належить здатності до публічного виступу.

Колективне музикування, наприклад в ансамблі баяністів, підвищує інтерес до музики, приносить задоволення від спільної діяльності і є формою колективної творчості. Таке музикування передбачає набуття здатності розуміти зміст твору усіма учасниками.

Чимало композиторів XIX–XX ст. писали музику для домашнього музикування і концертних виступів. Угорський композитор-педагог Б. Барток вважав, що до ансамблевого музикування потрібно долучати дітей якомога раніше, з перших кроків у музиці.

Якщо поняття "музикування" відноситься суто до сфери музики, то поняття "ансамбль" (від фр. еnsemble – "разом") розглядається у більш широкому контек­с­ті. Ансамблеве музикування як навчальна форма у додатковій освіті використо­вувалась завжди, але часто не отримувала належної уваги. Втім для найбільш обдарованих дітей це є форма занять, що значною мірою сприяє підвищенню якості їх професійної підготовки і формує виконавські навички, необхідні для подальшого навчання. Для дітей із посередніми музичними здібностями – це можливість самореалізації через колективну творчість.

Практика засвідчує, що колективне музикування варто запроваджувати вже з перших років навчання гри на музичних інструментах. Потрібно весь час наголошувати учасникам ансамблю, що немає "легких" чи "незначних" партій, що відповідальність за виконання кожної з них однаковою мірою без винятку лежить на всіх виконавцях. Все це сприяє тому, що в учнів формується слухова увага, вміння охоплювати слухом не лише свою партію, а й всю звукову палітру ансамблевого твору: мелодію, гармонію, басову лінію, різноманітні підголоски тощо [5, с. 25].

Ансамблеве музикування – це комплексна музична діяльність, яка перед­бачає досягнення ритмічного, штрихового, тембрового, динамічного ансамблю тощо. Говорячи про ритмічний ансамбль, наголосимо на тому, що на відміну від сольного виконавства, гра в ансамблі, як правило, не дає виконавцю свободи темпу та свободи ритмічних відхилень і потребує у цьому відношенні певної стабільності. Тому учасникам ансамблю потрібно навчитися безперервно раху­ва­ти разом з керівником, "довіряючи" метричним імпульсам, що виражені жестами його рук. Дуже важливими у цьому відношенні є моменти вступу та "зняття". Вищий ступінь складності стосовно ритмічності та синхронності виконання складають моменти агогічних змін.

Говорячи про штриховий та динамічний ансамбль народних інструментів, слід пам’ятати, що він значною мірою залежить і від володіння баяністами міхом, його правильної зміни, а також зручної аплікатури.

Говорячи про роль і вплив колективного музикування на учня, варто підкреслити, що воно ефективно розвиває слухо-зорові і слухо-рухові уявлення, розширює слухацький досвід, формує комунікативні якості.

Сьогодні, аби підвищити інтерес до народного інструментального мистецт­ва, потрібно активізувати колективне виконавство. Дитячий ансамбль народних інструментів є своєрідним творчим колективом, в якому учні проходять школу виконавської майстерності. Він є дієвою формою професійної підготовки юних музикантів, і це не випадково, адже відомо, що спілкування, виступаючи загально­людською цінністю, в рамках ансамблевого виконавства, ансамблевої культури наповнюється духовним змістом, гармонією думок і почуттів, атмосферою творчості та натхнення. Все це сприяє розвитку виконавської майстерності учнів. Колись Р. Вагнер зазначав, що "музика не може мислити, але вона може надихати на думку" [1, с. 710].

Практика засвідчує, що діти, які беруть участь в ансамблевому музикуванні, стають більш ерудованими, інтелектуально розвиненими музикантами, краще володіють культурою звуку та необхідними виконавськими прийомами. Разом з тим виразне виконання музики, артистизм активізують ансамблеве музикування. Шлях до творчої самореалізації в колективному музикуванні значно коротший для його учасників, ніж для соліста.

Особливе значення при виконанні музичних творів має дотримання єдиного темпу. Відомо, що відчуття темпу – одна з важливих умов гарного ансамблю. Непомітне відхилення від темпу або ритму при колективній грі може порушити синхронність виконання. Відчуття темпу повинно також зберігатися в паузах та на тривалих звуках. Не розуміючи важливості тривалих пауз або звуків, учні часто починають швидше їх "проходити" і прискорюють темп. Від цього порушується метрична структура музики. Виправити таку помилку можливо розвитком чуття метричної пульсації, а цьому може допомогти використання метроному. Для цього слід: виставити бажаний темп, дати учням, що не тримають темп, прослу­хати пульсацію, проспівати "про себе", а потім запропонувати їм зіграти фрагмент під метроном.

Поширеним недоліком у колективному музикуванні є динамічна однома­ніт­ність, коли всі учасники ансамблю грають форте, мецо форте, піано чи піанісимо. У такий спосіб досить складно зіграти в ансамблі. Важливо, щоб учні чітко уявляли межі динамічних відтінків. Завдання ж педагога полягає в тому, щоб навчити дітей правильно виконувати той чи інший нюанс у різних голосах залежно від задуму композитора.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що колективне музикування – це постійна творчість педагога й учнів, прагнення до розкриття художнього образу музичних творів. У своїй роботі педагог має враховувати основні принципи мистецької освіти, а саме:

* принцип системності;
* зв’язку теоретичних знань з практичною діяльністю;
* єдності художнього і технічного у розвитку учня.

Для ефективної реалізації загальних принципів роботи в ансамблі викладач повинен спиратися на принцип індивідуального підходу у вихованні музиканта-виконавця. Одночасно стиль роботи педагога, а він виступає як система засобів, прийомів, навичок, методів і способів здійснення педагогічної діяльності, має враховувати основні принципи мистецької педагогіки. При цьому він повинен бути лише засобом досягнення мети.

Коротко окреслимо основні принципи роботи з ансамблем.

Принцип системності. Ансамблева робота має бути послідовною і складатися з певних етапів. На *першому* *етапі* слід розвивати слух, навчити концентрувати увагу на ритмічну точність виконання, доцільний розподіл міху, засвоїти елементарну динаміку та набути початкові виконавські навички. В цей період розвивається ритмічний слух, почуття ансамблю, єдності ансамблевих штрихів та формується відповідальність учнів за спільну справу. На *другому етапі* поглиблюються отримані раніше знання, розвиваються вміння та навички, а також осягається глибина ансамблевого музикування. *Третій етап* пов’язаний з участю учнів старших класів, коли за навчальним планом передбачені години колектив­ного музикування. Тут вирішуються більш складні художньо-творчі завдання, серед яких вивчення різножанрового репертуару – від класичного до естрадного.

Принцип зв’язку теоретичних знань з практичною діяльністю. На думку В. Г. Кузнєцова, теоретична підготовка учасників ансамблю включає вивчення основ музичної грамоти – елементарної теорії музики, основ гармонії, поліфонії, історії становлення і розвитку музичного мистецтва та інших видів мистецтв. У процесі теоретичної підготовки учні набувають вмінь елементарного аналізу музичних творів, вчаться самостійно оцінювати їх і висловлювати свою думку про них [4, с. 90–91]. В учасників ансамблю розширюється музичний кругозір, а це, в свою чергу, сприяє формуванню музичних смаків, розвитку творчих здібностей та інших якостей, необхідних для колективного музикування. Поглиблення музично-теоретичних знань впливає на загальний рівень культури учнів-початківців, робить їх ставлення до творчого процесу більш свідомим.

Принцип єдності художнього і технічного у розвитку учня полягає в постійному взаємозв’язку технічних і художніх завдань. Адже для того щоб переконливо розкрити зміст художнього твору, потрібно досконало володіти технікою гри на музичному інструменті. Разом з тим навіть при грі не надто складної п’єси слід прагнути до високохудожнього її виконання (виразне звучан­ня, динамічні відтінки, точність інтонації, ритмічна дисципліна тощо). Відомо, що музика твориться за допомогою високої виконавської техніки та її художньої інтерпретації виконавцем. У співвідношенні цих двох аспектів пріоритет, на наше переконання, слід віддати художньому розвитку. Особливе значення це має на етапі початкового навчання.

Колективне музикування сприяє розвитку в учнів творчої уяви, комуніка­тивних здібностей, які активно формуються у їх спілкуванні з глядацькою аудиторією. Ансамбль виступає своєрідною навчально-творчою лабораторією, яка відкриває двері для учня-музиканта в світ нових музичних відкриттів та естетичних переживань.

Все це відіграє величезне значення і в становленні особистості, особливо актуальним воно є в наш час, коли живе спілкування підміняється безособовим, наприклад, через соцмережі, коли діти не здатні почути один одного.

Відтак оволодіння навичкою слухати себе і чути інших в ансамблі, розвиток уваги й здатності до самоконтролю є важливими не лише в музичному плані. Естетичне виховання учасників ансамблю спрямовано на формування їх загальної музичної культури і в той же час на реалізацію індивідуально-творчої природи. Але даний процес може "загальмуватися", якщо не приділяти належної уваги виконанню технічних завдань. Слід приділяти більше уваги процесу звукоутво­рення, культурі виконання в цілому. Від учня потрібне вміння не лише добре грати на своєму інструменті, а й вміння обговорювати своє виконання з іншими учасниками. Про хороший ансамбль часто говорять: "вони грають, як одна людина. Але яким чином досягається така єдність, таке злиття ... індивідуаль­ностей в одну?" [3, с. 66].

Викладачі-практики підкреслюють, що для успішного колективного музикування важливе ставлення кожного виконавця, що визначається:

* бажанням бути повноправним членом музичного колективу;
* наявністю гарного прикладу для наслідування;
* психологічною підтримкою учасників колективу;
* емоційною підтримкою публіки;
* жагою до отримання нових знань;
* перспективою для творчого життя колективу (план концертів, участь у конкурсах, фестивалях, мистецьких програмах) та ін.

Публічний виступ – це завжди свято для колективу, яке приходить на зміну кропіткій роботі, та підведення підсумків. Він активізує колектив, підвищує рівень музично-емоційного почуття, загострює увагу, приносить радість від спілкування з музикою та слухачами. Успіх публічного виступу залежить від ступеня підготовки, рівня майстерності всього колективу. Водночас концертний виступ дозволяє виявити недоліки не тільки художнього, а й організаційно-виховного порядку, який виявляється навіть в оформленні робочих папок, у підготовці до концертів, оформленні костюмів тощо. Варто перед концертом створити гарний настрій, заспокоїти учнів, налаштувати їх на спілкування з музикою.

Не менш важливою є схвальна оцінка після виступу, адже вона завжди мотивує дітей. Висловлені враження, емоційна підтримка, слова вдячності – все це має неабияке значення для подальшого налаштування на продуктивну роботу.

Успіх – важливий стимул для творчості, він вчить ставитися до своєї праці об’єктивно і відповідально. Колективне музикування розвиває індивідуальність кожного учасника, стає новим імпульсом для їх подальшого професійного розвитку.

Таким чином, колективне музикування як форма навчальної роботи потре­бує творчого педагогічного керівництва і раціонально продуманої репертуарної політики. Воно базується на загальнодидактичних принципах: системності, тісного зв’язку теоретичних знань з практичною діяльністю, єдності художнього і технічного у розвитку учня.

Важливою ланкою виховання учня-ансамбліста є концертна діяльність, яка виступає і як музичне просвітництво, як популяризація народного мистецтва. Публічні виступи дозволяють набути впевненості, сценічної свободи, прищеплю­ють смак і любов до колективного музикування.

**Література**

1. Антология мудрости. Изречение и афоризмы великих мыслителей. Москва: Вече 2005. 900 с.
2. Благой Д. Д. Избранные статьи о музыке. Москва: Монолит, 2000. 256 с.
3. Васина-Гроссман В. А. Первая книжка о музыке. Москва: Музгиз, 1953. 190 с.
4. Кузнецов В. Г. Теория и методика учебно-творческого процесса в люби­тельских эстрадных оркестрах и ансамблях. Москва: Музыка, 2000. 246 с.
5. Смаль В. І. Музично-творчий розвиток дітей в інструментальному ансамблі. *Художньо-творчий розвиток учнів у школах естетичного виховання*: зб. матеріалів обласної науково-практичної конф. Ніжин, 1995. С. 24–25.
6. Стрига А. О. Майстерність та мистецтво викладача. Чернігів, 2008. 41 с.

**ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП ГРИ НА ФОРТЕПІАНО**

**ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ВІКУ**

**Мишакіна Н. Ю.**

*У статті пропонуються деякі прийоми формування навчання гри на фортепіано на початковому етапі навчання на основі первинних жанрів: пісня, танець, марш.*

***Ключові слова:*** *гра на фортепіано, початковий етап, методичні прийоми, педагогічний такт.*

Вважається, що починати навчання дітей музики слід з п’яти–шести років. Багато з них, подаючи великі надії, чудово витримують конкурсні іспити, надалі так і не можуть реалізувати свої природні музичні дані. Педагогом може стати далеко не кожен. Педагогічний талант не завжди супроводжує талант вико­нав­ський. І. Гофман говорив: "можна взяти якого-небудь виняткового вчителя, який буде чудовим викладачем для просунутого учня, але може виявитися нездатним закласти фундамент у початківця". Від того, хто буде першим педагогом, залежить музична доля дитини.

Особливо важлива роль вчителя в дитячі роки. По-перше, як будь-яка мова, музика найлегше засвоюється в ранньому віці, найпридатнішому для сприйняття. По-друге, варто враховувати, що існує особливий віковий психофізіологічний бар’єр для формування тих або інших суто людських здібностей (зокрема, здатності сприймати музично-естетичні враження), подолавши який людина виявляється нездатною набути їх, не доклавши значних зусиль. В. Сухомлинський писав: "Якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо в звуках дитина відчуває багатогранні відтінки людських почуттів, вона піднімається на такий щабель культури, який не може бути досягнутий жодними іншими засобами".

Викладач-піаніст не зможе назвати навіть двох учнів з однаковими музич­ними даними. Помилки педагога, дефекти викладання, на початковому етапі навчання, можуть завдати невиправної шкоди учневі.

Навчання гри на фортепіано дуже складний процес, що вимагає багатьох зусиль, і результати виявляться далеко не відразу.

Робота з дітьми це завжди значною мірою імпровізація, вимагає від педагога емоційної гнучкості.

Педагогіка – завжди пошук і творчість. Відчуваючи особливості учня – його характер і звички, властивості нервової системи, темперамент, педагог може підібрати різні форми педагогічного впливу. Кожен урок – це маленький спек­такль. Завжди повинен бути в запасі великий вибір ігор, які надають уроку певної динаміки. Весь навчальний матеріал, даний в ігровій формі, легше сприймається, захоплює, народжує ігровий азарт, бажання самому зробити щось, запам’ятати, повторити ­– тобто навчитися.

Зміна уваги дитини з однієї гри на іншу – неодмінна умова занять. Діти не здатні довго зосереджуватися на одному завданні, на одному предметі.

Не слід квапити педагогічний процес. У кожному конкретному випадку треба враховувати витривалість дитини. Немає потреби завжди жорстко дотриму­ватися заздалегідь продуманого плану заняття. Необхідна імпровізація, реакція на конкретну ситуацію, на сьогоднішній стан малюка. Особли­во це важливо в роботі з дітьми молодшого віку.

Педагог не нав’язує дитині своїх відчуттів – він творить разом з нею, допомагає позбутися комплексів, знайти свободу. Прагнення розкрити дитину не дозволить його душі лінуватися. З моря фантазій малюків можна витягти безліч потрібних образів, що допоможе проникнути в таємниці музики.

Педагог здатний заразити учня творчою енергією настільки, що він буде висловлювати прагнення до співтворчості, до граничного самовираження.

Ще одна дуже важлива вимога – постійна творча співдружність з батьками учнів. Педагогічний такт викликає прихильність до себе не лише дітей, а й батьків. Вони дають дитині відчуття психологічної захищеності. Присутність батьків на уроках, їх контакт на уроках – дуже важливий.

Маленька дитина – це особистість, вже здатна на власне, оригінальне мислення, на висловлення власних думок, на прояв волі. Для педагога саме ці якості виявляються визначальними, головними результатами виховання музикою. Спираючись на них, набагато простіше і легше формувати у дітей виконавські вміння і навички, які допоможуть їм у подальшому зростанні.

Щоб розвинути і зберегти в дитині особистість, здатну на яскраве самови­раження, педагог у жодному разі не повинен вимагати від три-чотирирічного учня логічного осмислення, чистоти і точності виконання нотного тексту. Зайва вимог­ливість може викликати нервове перенапруження і страх перед грою. Малюк починає швидко стомлюватися, у нього з’являється негативне ставлення не тільки до навчання, але і до самої музики.

Справжній педагог – перш за все справжній друг. Якщо між педагогом і учнем не виникає невидима духовна ниточка, то найталановитіша дитина не буде працездатною та самостійною.

На основі вивчення пісні, танцю, маршу здійснюється формування прак­тичних навичок, зокрема читання з аркуша і транспонування, засвоєння теоретич­ного матеріалу та творчої діяльності (тобто імпровізації і написання музики), яка є кульмінаційним моментом для осмислення музичних явищ і одночасно способом контролю за засвоєнням навчального матеріалу. Пісня, танець, марш – три основні жанрові сфери, в яких музичний початок перебуває в нерозривній єдності зі словом (пісня), рухом (марш, танець), словом і рухом (ігрова і танцювальна пісня, хоровод). В них формується все жанрове різноманіття музичної культури, разом з тим вони близькі дитячому світосприйняттю і допомагають дитині відразу ж включитися в процес активної творчої дії. Жанрові визначення пісні, танцю, маршу зазвичай не вимагають тривалих пояснень, слід вводити і закріплювати ці поняття показом яскравих і чистих в жанровому співвідношенні образів, в яких не зустрічалися б змішані типи. Слухаючи музику, учні висловлюють свої відчуття відповідними рухами, характером кроку та інше. Наприклад, П. Чайковський "Марш дерев’яних солдатиків". Дитина марширує, виражаючи рухами радісний, бадьорий характер музики, і відразу – "Вальс" В. Косенка. Тут рухи можуть бути м’якими, округлими, плавними. Далі можна знову повторити марш. При такому чергуванні учень яскравіше відчує жанровий контраст показаних творів. Усвідомлення характеру музики поєднується в цій роботі з вивченням елементів музичної грамоти, учень дізнається, що таке ритм, навчиться розрізняти довгі і короткі звуки (четвертна, восьма), їх кратне співвідношення. При цьому потрібно, щоб в мелодії п’єси не зустрічалися інші тривалості.

Музична грамота, як і багато інших знань, на першому етапі легше за все сприймається в формах роботи, близьких до гри. Наприклад, поняття "четвертна" і "восьма" добре засвоюються і закріплюються в рухах кроком (четвертна) і бігом (восьма), які можна потім замінити ударами по столу. На основі сформованих таким чином уявлень про тривалості легко перейти до їх графічного зображення, а потім і до пояснення звуковисотного співвідношення. Нотний запис слід вивчати в поєднанні з конкретними поспівками. Наприклад, у народній пісні "Прийди, прийди, сонечко" (обробка Л. Ревуцького), побудованої на одній двозвучній поспівці, важливо відзначити прохальну інтонацію, осмислити ударний склад в поєднанні з більш високим і довгим звуком. Засвоєне таким чином уявлення про музичний текст повинно сприяти виразному відтворенню його на інструменті. Елементи виразного інтонування музики виховуються вже на виконанні елементарних поспівок. Музика, яка звучить на уроці, рух під неї, спів і спільне з педагогом музикування створюють необхідний емоційний тонус, який служить сприятливою умовою для формування практичних інструментально-виконавських навичок. У залученні дитини до гри на інструменті потрібно прагнути до максимального використання її здатності до наслідування. Слід завжди пам’ятати про те, що діти молодшого шкільного віку ще тільки "збирають" фактичний матеріал про явища, поки ще не аналізують і не систематизують його, не виявляють закономірних зв’язків між явищами. Тому способи ознайомлення з пристроєм і можливостями інструмента, з прийомами гри на ньому слід вибирати з урахуванням вікових особливостей учня.

На такому початковому рівні, в наочній формі потрібно дати учневі уявлення про властивості фортепіано: природне загасання звуку і переривання його демпферами, педальному і безпедальне звучання, силу і протяжність звучан­ня верхнього і нижнього регістрів (схожість зі звуками, які видаються тваринами і птахами), про особливості дій на ньому для досягнення різної якості звучання.

Спираючись на характеристики основних жанрів музики (пісня, марш, танець), педагогу слід підвести учня до нового щабля їх освоєння і закріплення. Тепер мова піде не про три різновиди, а про пісенність, маршовість, танцю­вальність, які сформувалися на їх основі і проявляються поза рамками свого першоджерела, проектуючи на широке коло музичних творів і музичних характеристик. Осмислення цих якостей дуже важливо для виразного виконання інструментальної музики. Учень повинен усвідомлювати, що пісенність, маршо­вість і танцювальність є способи виявлення певного характеру і настрою, а не музика для співу, марширування і танців – як це подавалося спочатку.

Асоціативний зв’язок з конкретними видами пісні, маршу і танцю про­довжує грати на цьому етапі суттєву роль. Якщо є підстави не просто послатися на пісенність, а вказати її конкретні коріння (наприклад колискова), цим завжди слід скористатися. Музична інтонація важлива своєю точною смисловою асоціацією. Але паралельно формується уявлення про пісенність, маршовість, танцювальність як про носіїв загальної жанрової характеристики. Ці посилання особливо актуальні в тому разі, коли невідомі їх конкретні видові витоки. Пісенність, маршовість і танцювальність є певний рід спілкування, який істотно впливає на формування мислення музиканта. Однак юний піаніст не повинен обмежуватися загальним уявленням про жанр. Риси жанрових основ, взаємодіючи між собою та з іншими звуковими характери­стиками, створюють живий і різноманітний світ інтонаційності, що розвиває в учня чуйність сприйняття і багатство уяви.

Аналізуючи роль тих чи інших жанрових ознак в цілому в творі, учень може відчути і передати складнішу емоційну забарвленість твору, окремого епізоду в порівнянні з піснею, маршем або танцем. Для цієї роботи бажано брати твори, що не мають жанрових позначень у назві або визначенні характеру виконання: в своїх висновках учень повинен виходити з інтонаційної сутності музики і за можли­вості мотивувати свої визначення.

**Література**

1. Герасимович Д. Методика навчання гри на фортепіано: посіб. для викл. муз. шкіл та муз. училищ. Київ: Держвидав. образотв. мист-ва і муз. літ-ри УРСР, 1962. 60  с.
2. Макаров В. Л. Методика навчання грі на фортепіано в підготовчому відділенні і початковій школі. Харків: ХДІІ, 1997. 9 с.
3. Рябов І. М., Мурзина Е. І. Виховання і навчання в ДМШ: Фортепіано. 1 клас: метод. посіб. для педагогів. Київ: Музична Україна, 1988. 15 с.

**АНСАМБЛЕВЕ МУЗИКУВАННЯ ЯК ОДНА З ФОРМ НАВЧАННЯ   
В КЛАСІ З МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА (ГІТАРА)**

**Мойсієнко М. А.**

*У статті розглядається проблема ансамблевого музикування як однієї з форм навчання в класі з музичного інструмента (гітара) в мистецьких школах. На сучасному етапі розвитку початкової мистецької освіти роль форм та методів навчання значно розширюється. Тому, поряд з індиві­дуальними заняттями, ансамблеве музикування має сприяти розвитку в учня ритмічного, мелодійного та гармонійного слуху, музичної пам’яті, розвитку творчих навичок, і головне, прищеплювати любов до музики, до свого інструмента, сприяти формуванню основ самостійної музичної діяльності.*

*Основою даної статті послужив викладацький досвід автора, викладача по класу гітари, керівника ансамблю гітаристів "Гіт-ART" (багаторазового лауреата всеукраїнських та міжнародних конкурсів і фестивалів-конкур­сів).*

***Ключові слова:*** *ансамбль, ансамблеве музикування, категорії ансамблевого музикування, форми та методи навчання.*

В основі сучасної мистецької педагогіки лежить принцип індивідуального підходу до кожного учня. Щодо музичного мистецтва – це фундаментальний принцип, який надає змогу викладачеві в індивідуальному порядку обирати об’єм та складність матеріалу, що засвоюється; послідовність та швидкість його проходження, характер застосування педагогічних методів.

Педагогічна цінність ансамблевого музикування ще недостатньо вивчена на сьогодні. Ця форма роботи на уроках з фаху (музичного інструмента) ще й досі не має достатнього практичного сповіщення в методичній літературі. Також залиша­ється велика прогалина в репертуарному наповненні з даної проблеми.

Якщо термін "музикування" відноситься безпосередньо до музичної сфери, то "ансамбль" (від французького ensemble, буквально – разом, одразу) вживається у найрізноманітніших галузях: архітектурі, музиці, театральному мистецтві.

Ансамбль у теорії та практиці музики, в свою чергу, має декілька значень (інтонаційний, ритмічний, хоровий, інструментальний тощо). Однак головним вважається, що ансамбль – це камерний твір для невеликого складу виконавців-інструменталістів або вокалістів та їхня узгодженість сумісного виконання.

Викладачі-практики знають, що більш швидкому розкриттю індивідуальних здібностей юного музиканта сприяє спільна гра – гра в ансамблі. Автор з власного досвіду знає, що ця форма роботи на уроках з фаху якомога краще дисциплінує відчуття метроритму, удосконалює читання з аркуша, підвищує та вдосконалює технічні навички, необхідні в подальшій сольній практиці учня. Також ансамб­леве музикування сприяє розвитку таких якостей, як увага, відповідальність, дисци­пліно­ваність, цілеспрямованість, комунікабельність, вчить слухати партнера та розвиває музичне мислення. На відміну від мішаних, ансамбль однієї спеціалізації не лише об’єднує виконавців, а допомагає краще зрозуміти та засвоїти можливості "свого" інструмента.

Н. Лузум справедливо зазначає, що "справжній ансамбль – це близькість у всьому: близькість індивідуальностей, етичних установок, інтелектуальних рівнів. Це духовне єднання, емоційна спорідненість, єдність методів, форм, напрямків у спільній роботі" [4, с. 45].

Формуванням навичок гри в ансамблі слід займатись протягом усього періоду навчання гри на інструменті.

Керуючись особистим досвідом, слід виокремити наступні категорії ансам­бле­вого музикування: "викладач – учень", "учень – учень", "інструментальний ансамбль" (від малих до великих форм). На сучасному етапі, завдяки комп’ю­терним технологіям, з’являється нова форма ансамблевого музикування, а саме "учень – комп’ютер".

Після першого ознайомлення з музичною грамотою для учня настає довгоочікуваний момент, коли він сяде за інструмент та почне практичні заняття. Але вже через декілька уроків зацікавленість починає зникати, тому що юний музикант розуміє: вчитись грати на музичному інструменті – це доволі важка праця, слід багато разів повторювати "нудні" вправи (для гітаристів це "ходи" по відкритих струнах, защипування та притискання тощо), перш ніж пальці почнуть слухатись і вийде перша мелодія. Ось тут і приходить на допомогу викладачу така форма роботи, як ансамблеве музикування. Такі заняття сприяють не лише розвитку різних видів слуху, а майже зараз, не через рік, а вже сьогодні дозволя­ють грати (спочатку разом з викладачем, пізніше – з партнером по ансамблю) більш складні та цікаві п’єси. Завдяки грі у парі з викладачем дитина вчиться комунікабельності, стає більш розкутою.

Важливе значення має відбір репертуару, на його основі ведеться велика виховна робота – розвиток моральності, духовності. Дуже важливо у виборі репертуару враховувати інтерес до матеріалу, що вивчається, і його доступність [3, с. 32]. Тут на допомогу прийдуть прості народні мелодії, при виконанні яких викладач бере на себе всю складність партії, що гармонізується, а учень грає лише мелодію. Кожен викладач в змозі самостійно розписати такий репертуар.

Також на початковому етапі роботи можна користуватись готовими репер­туар­ними збірками композиторів-гітаристів, таких як: О. Вініцький "Джазовий альбом". Вправи, етюди, п’єси, дуети. Випуски № 1, 2; С. Сьюзер "Вправи і композиції для початківців"; В. Орлов "К музыке с гитарой".

Прості п’єси, завдяки ансамблевому музикуванню, звучать більш гармо­нійно насичено, а спільна гра надає уроку емоційного характеру. В результаті цього учень отримує уявлення про музичний твір у цілому, відчуває себе повноправним виконавцем, отримує моральне задоволення від процесу гри.

Початковий період ансамблевого музикування повинен відповідати принципу поступовості та доступності. Дуже важливо одразу привчати учня слухати не лише себе, але й партнера та грати з повною увагою та самоконтролем, звертати увагу на якість звуку.

Викладач ХХІ століття повинен йти в ногу з вимогами часу та викори­стовувати в своїй педагогічній діяльності сучасні методи і нові технології. Зараз з’являється багато методик з використанням комп’ютерних технологій, завдяки яким в класі учень може грати в ансамблі з викладачем, а вдома – з відповідною комп’ютерною програмою. При цьому ансамблі виходять дуже цікавими та різнобарвними, тому що партія викладача, окрім гармонізації, прикрашається додатковими музичними інструментами.

В своїй практиці автор користується однією з таких нових методик, розроб­леною італійським педагогом, композитором-гітаристом Віто Ніколо Парадізо. Його збірка музичних творів "Мандруючи з гітарою" є добіркою п’єс, до яких додається диск із цифровим супроводом. При цьому музичні партії для учня ускладнюються у міру набуття навичок (від найпростішого до більш складного), зважаючи на моменти постановки правої та лівої рук. Ця нова форма роботи ансамблевого музикування може сподобатись не лише учневі але й викладачу. Нотний матеріал збірки підібраний таким чином, що учень, окрім ознайомлення з ритмічними малюнками, нотами, струнами, динамікою, аплікатурою, паралельно вивчає музичні стилі та музику різних країн (таке своєрідне мандрування по світу).

Однак виконавська практика, яка несе на собі перші кроки ансамблевого музикування саме з комп’ютером, має як позитивні, так і негативні сторони: учень не одразу привчається тримати метричні долі завдяки заданого темпу (бо темп, заданий комп’ютером, має механічний характер), але згодом це дуже організує юного музиканта; розвиваються різні види музичного слуху – не лише мелодій­ний, а й гармонійний та тембровий; розширюється кругозір дитини.

Наступна форма роботи, така як "ансамблеве музикування двох учнів", ставить перед педагогом інші проблеми. Викладачу слід підбирати учнів одного віку і виконавського рівня, обов’язково слід враховувати особливості дитячої психології (мається на увазі психологічна сумісність учнів). Дана форма роботи спонукає ансамблістів не лише до спільної творчості, але й до "негласного змагання", що в свою чергу є гарним стимулом для досягнення поставленої мети. Гра в дуеті представляє чудову можливість як для творчого, так і для дружнього спілкування учнів. Вислів Р. Шумана про те, що дуети Шуберта "зближують душі швидше, ніж будь-які слова" дуже точно підтверджує цю думку [5, с. 214].

Слід зазначити, що гра в ансамблі відрізняється від сольної перш за все тим, що загальний план музичного твору та всі деталі його інтерпретації – це плід праці не одного виконавця, а сумісної творчості, як мінімум двох та більше. Соліст звик слухати лише себе та відповідати лише за свої дії, в ансамблі ж він має відмовитись від звичного для себе фокусування слуху: звучання його інструмента залежить тепер не лише від нього, але й від звучання інших інструментів ансамблю. В свою чергу, слухач сприймає цілком виконання музичного твору ансамблем, а не кожного окремого виконавця. Також слід звернути увагу на одну важливу деталь: якщо соліст може відтворити звучання музичного твору цілком, то в ансамблі – лише звучання своєї партії. При тому, як би окремий виконавець прекрасно не виконував свою партію, це не робить його партнером. Він стає ним лише у процесі сумісної роботи з іншими учасниками ансамблю [2].

Коли пройдені перші вищеназвані етапи ансамблевого музикування, педагог може сміливо розширювати діапазон даної форми роботи – створювати мішані ансамблі різних форм, формувати більш великий за складом учнівський ансамбль.

Отже, ансамблеве музикування як одна з форм навчання в класі з музичного інструмента сприяє розвитку всього комплексу здібностей учня: всіх видів музич­ного слуху, пам’яті, відчуття метроритму, рухово-моторних навичок; розширю­ється музичний кругозір та інтелект; формується художній смак, розуміння стилю, форми та змісту твору, що виконується. Така форма роботи розвиває початкові професійні якості юного музиканта: критичність мислення, слуховий контроль, пошук виразності звучання, прагнення вдосконалення своєї гри. І найголовніше, дитина отримує задоволення та велику мотивацію для подальшої реалізації свого художньо-творчого потенціалу.

**Література**

1. Готлиб А. Д. Основы ансамблевой техники. Москва: Музыка, 1971. 94 с.
2. Казахватова Л. Т. Теоретические аспекты профессиональной подготовки буду­щего педагога-музыканта в классе ансамблевого исполнительства. *Молодой ученый*. Чита: Молодой ученый, 2013. № 8. С. 395–402.
3. Каленик І. В., Журавльова Н. І. Підготовка майбутніх учителів музики до навичок ансамблевого виконання в курсі "Концертмейстерський клас" (фортепіано). *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2016. Вип. 5. 68 с.
4. Лузум Н. В ансамбле с солистом. Нижний Новгород, 2005. 196 с.
5. Шуман Р. О. музыке и музыкантах. Москва: Музыка, 1979. 407 с.

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ**

**НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ**

**Остапишина О. В.**

*У статті подано аналіз діючих програм з музичного мистецтва для середніх загальноосвітніх шкіл у контексті формування художньо-творчих здібностей школярів та ідей Нової української школи.*

***Ключові слова:*** *художньо-творчі здібності, мистецька освіта, програми з музичного мистецтва, урок музичного мистецтва.*

Відомо, що ставлення людини до мистецтва – це показник її духовності. Музичне мистецтво не лише виховує культуру почуттів, збагачує світ дитини, формує смаки і погляди, воно виступає важливим засобом формування творчої особистості. Уроки музичного мистецтва в школі мають "… ввести учнів у світ великого музичного мистецтва, навчити їх любити і розуміти музику в усьому багатстві її форм і жанрів, тобто виховати в учнів музичну культуру як частину всієї їхньої духовної культури" [2, с. 5].

Як вказує Л. Аристова, у сучасних умовах реформування освіти в контексті ідей Нової української школи одним з актуальних питань для педагогів стають інновації, що стосуються змісту й методики викладання мистецьких дисциплін у загальноосвітній школі. Оскільки у світлі задекларованих вимог відбуваються "оновлення програм, написання нових підручників відомими й новими автор­ськими колективами", то сьогодні існує нагальна потреба у "роз’ясненні автор­ських позицій, методів і прийомів у викладанні мистецтва в школі, зокрема й музичного" [1, с. 11].

Усі діючі програми з музичного мистецтва є тим основним нормативним документом, який визначає зміст музичного навчання в загальноосвітній школі. Вони ґрунтуються на певній педагогічній концепції і зумовлюють методику реалізації навчальних завдань та досягнення поставленої мети.

На сьогодні в Україні існує низка програм з музичного мистецтва, які рекомендовані Міністерством освіти і науки для використання у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Серед них можна назвати такі, як:

* Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів "Мистецтво" 5–9 класи (керівник авторської групи Л. Масол).
* Програми та поурочні методичні розробки для 1–4 класів загально­освітніх шкіл "Музика" (укладачі: О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлєбникова, З. Бервецький).
* Програми та поурочні методичні розробки для 5–8 класів загально­освітніх шкіл "Музика" (укладачі: О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлєбникова, З. Беревецький).
* Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів "Музичне мистецтво" (5–8 класи) (укладачі: Б. Фільц, І. Бєлова, Г. Букрєєва, М.  Демчишин, Л. Масол, О.  Мільченко, О. Павленко.

Дані програми націлюють на реалізацію освітніх завдань, які стоять перед школою, в них реалізовані ідеї загальної музичної освіти на основі української національної музичної культури та ґрунтуються на педагогічних принципах тощо. Їх аналіз дає можливість з’ясувати доцільність та ефективність використання на уроці музичного мистецтва.

У 2017 році побачила світ оновлена навчальна програма для загально­освітніх навчальних закладів "Мистецтво", затверджена Міністерством освіти і науки України № 1/9-436 від 07.06.2017 (укладачі: Л. Масол, Е. Бєлкіна, О. Оні­щенко, Н. Очеретяна та В.Рагозіна). Одним з її інтеграційних компонентів розробники виокремлюють "Музичне мистецтво".

Дана програма, за словами її авторів, включає такі змістові лінії, як музичне, хореографічне, театральне, екранне, візуальне або образотворче мистецтво. Їх ідея полягає в інтеграції різних видів мистецтв на уроці. На думку авторів, музичне та образотворче мистецтво слід розглядати як дві домінуючі лінії, в які мають інтегруватися елементи змістових ліній інших синтетичних мистецтв. Це повинно забезпечити формування в учнів уявлень про цілісну художню картини світу.

Серед завдань, які шляхом опанування даного курсу має виконати загальна мистецька освіта, розробники називають такі, що, на нашу думку, прямо чи опосередковано стосуються формування художньо-творчих здібностей школярів, а саме: "виховання емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та дійсності, розвиток художніх інтересів, естетичних потреб; формування системи художніх знань, які відображають видову специфіку і взаємодію мистецтв; розвиток умінь сприймання, інтерпретації та оцінювання творів мистецтва й художніх явищ; стимулювання здатності учнів до художньо-творчого самовираження, до діалогу; розвиток художніх здібностей, креативного мислення; формування потреби в естетизації середовища та готовності до участі в соціокультурному житті" [4]. Без перебільшення можна сказати: якщо очікувані результати, задекларовані у програмі, стануть реально досяжними, ми матимемо справді ефективну систему мистецької освіти.

Автори розуміють, що виконання поставлених завдань неможливе без залучення учнів до активної художньо-творчої діяльності, без включення усього комплексу здібностей, які в цій діяльності розвиватимуться. Вони зазначають, що цей процес має здійснюватися на принципах:наступності; інтегративності, спрямованості на поліхудожнє виховання учнів; креативності, варіативності змісту, методів і технологій, діалогічності і полікультурності [3].

Згідно з авторською ідеєю, "у зміст навчання вводяться наскрізні змістові лінії", які виступають як соціально значущі надпредметні теми, що забезпечують формування уявлень про суспільство і вміння застосовувати знання у різних ситуаціях [10].

Метою базової середньої освіти, відповідно до Державного стандарту, є розвиток та соціалізація особистості учнів, формування їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, творчих здібностей, здатності до саморозвитку та самонавчання в умовах глобальних змін і викликів. Відповідно, *метою* загальної початкової мистецької освіти визначено формування в учнів особистісно-ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва, розвиток загальних та спеціальних здібностей, художньо-образного мислення, стимулю­вання творчого потенціалу особистості, формування базових компетентностей і здатності до художньо-творчої самореалізації, виховання потреби в духовному самовдосконаленні.

Авторами розкривається тематична структура програми "Музичне мистецт­во" (5–7 класи), яка включає 35 годин на рік (1 година на тиждень), з них 4 години – резервний час. Запропоновано теми навчального року: 5 клас – види музичного мистецтва; 6 клас – жанри музичного мистецтва; 7 клас – музика: діалог традицій і новаторства. У свою чергу річні теми мають свої підтеми:

* 5 клас: "Музика як вид мистецтва", "Народна музика", "Професійна музика", "Взаємодія музики з іншими видами мистецтва (образотворче мистецтво, архітектура, література, театр, цирк, кіно)".
* 6 клас: "Жанри камерно-вокальної музики", "Жанри хорової музики", "Жанри камерно-інструментальної музики", "Жанри симфонічної музики".
* 7 клас: "Мистецтво в нашому житті", "Новітні музичні явища".

Осягнення згаданих тем у повному обсязі, на думку розробників програми, має забезпечити досягнення високого результату у навчально-пізнавальної діяль­ності. Однак, з точки зору формування художньо-творчих здібностей, дана програма, на нашу думку, не достатньо дієва, оскільки в ній не приділено належної уваги власній музично-творчій діяльності школярів.

Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів "Музичне мистецтво" 1–4 клас розроблена відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти. В ній, як вказується у пояснювальній записці, визначено концептуальні підходи до музичної освіти учнів початкових класів, конкрети­зуються музично-освітні завдання, розподіляється художньо-педагогічний мате­ріал. Авторами закцентовано увагу на необхідності урахування національних музично-педагогічних традицій та сучасних тенденцій розвитку вітчизняної та світової музичної культури.

Автори програми відстоюють думку про необхідність побудови практичної роботи на таких принципах музичної педагогіки, як: орієнтація на духовний розвиток особистості засобами музичного мистецтва, зв’язок музики з життям, активізація музичного мислення, єдність емоційного і свідомого, художнього і технічного, взаємодія мистецтв, особистісно-діяльнісний підхід. Процес формування художньо-творчих здібностей, що здійснюється на таких принципах є науково обґрунтованим і забезпечує цілісний розвиток усього їх комплексу.

Вчитель музичного мистецтва у своїй діяльності, на думку авторів, має виконати цілу низку завдань, серед яких: "розвиток чуттєво-емоційного сприй­нят­тя навколишнього світу крізь призму музичного мистецтва, прилучення учнів до животворного джерела людських почуттів і переживань, втілених у музиці; сприяння розвитку образного мислення, уяви, загальних та спеціальних музичних здібностей учнів; формування здатності до різних видів активної музично-творчої діяльності, опанування елементарними практичними вміннями та навичками; формування універсальних якостей творчої особистості" [9].

Дана програма враховує особливості процесу формування художньо-творчих здібностей. Заняття відбуваються із використанням багатого музично-дидактичного матеріалу. Музично-творча діяльність виступає як основний вид діяльності на уроці, а це є умовою ефективного формування художньо-творчих здібностей школярів.

Програма для загальноосвітніх навчальних закладів "Музичне мистецтво" (5–8 класи) (укладачі: Б. Фільц, І. Бєлова, Г. Букрєєва, М. Демчишин, Л. Масол, О. Мільченко, О. Павленко) розроблена відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та ґрунтується на положеннях Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) [8].

У програмі враховано національні музично-педагогічні традиції та сучасні тенденції розвитку музичної культури в Україні та за її межами. Вона ґрунтується на принципах:

* взаємодії компонентів соціального досвіду людини: емоційно-ціннісного ставлення, музичних знань, умінь і компетенцій, творчості, спілкування;
* неперервності і наступності завдань та змісту музичної освіти у початковій та основній школі;
* поліхудожності, що реалізується через встановлення об’єктивно існую­чих зв’язків між музикою та іншими видами мистецтв [5]. Дані принципи з точки зору формування художньо-творчих здібностей є основоположними.

Вчитель у своїй діяльності, на думку авторів, має виконати низку завдань, серед яких: формування культури почуттів, збагачення емоційно-естетичного досвіду, розвиток універсальних якостей творчої особистості (загальнокультурна компетенція); формування вокально-хорових умінь та навичок – здатності керу­ватися набутими музичними знаннями та вміннями у процесі самостійної діяль­ності та самоосвіти (предметна компетенція та компетенція особистісного самовдосконалення); формування здатності сприймати та інтерпретувати музичні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи свої думки, судження, оцінки (комунікативна компетенція); виховання ціннісних орієнтацій у сфері музики, музичних інтересів, смаків і потреб; розвиток загальних і музичних здібностей, творчого потенціалу особистості (ціннісно-сенсова компетенція); розуміння учнями зв’язку музики з іншими видами мистецтва, з природним і культурним середовищем життєдіяльності людини (загальнопредметна та загальнокультурна компетенції).

Щодо можливостей програми у питанні формування художньо-творчих здібностей, то нам здається, що вони, безперечно, суттєві. Програмою передба­чено включення школярів у такі види музичної діяльності, які стимулюватимуть їх до творчості. Окрім того, програма не обмежується кількома напрямками роботи учнів. Мова йде про багатогранну навчально-мистецьку діяльність, а вона, як відомо, є тим єдиним шляхом, яким дитина досягає високого рівня розвитку здібностей.

Програми та поурочні методичні розробки для 1–4 класів загальноосвітніх шкіл "Музика" (укладачі: О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлєбникова, З. Бере­вецький) розроблені на базі педагогічних ідей Д. Кабалевського. У них реалізо­вано концепцію музичного виховання школярів на основі української національ­ної культури. Важливою особливістю програми є її тематична побудова, яка відображає основні закономірності і функції музичного мистецтва.

Головна мета: формування у школярів музичної культури як важливої й невід’ємної частини їхньої духовної культури. Вчитель має ввести дітей у великий світ музичного мистецтва, навчити їх розуміти музику й насолоджуватися нею.

Програми враховують сучасні вимоги до навчального процесу. На основі формування музичного сприймання вчитель має розвивати художньо-творчі здібності учнів, залучати їх до музично-творчої діяльності, виховувати музичні і художні смаки, вчити розмірковувати про почуту музику, робити самостійні висновки і узагальнення; враховувати сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу й одночасно спиратися на закономірності самої музики, пам’я­таючи, що урок музичного мистецтва повинен бути цілісним уроком мистецтва.

Програми та поурочні методичні розробки для 5–8 класів загальноосвітніх шкіл "Музика" (укладачі: О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлєбникова, З. Бере­вець­кий) розроблені на базі педагогічних ідей Д. Кабалевського і є продовженням діючих програм з музики для 1–4 класів. Вони передбачають подальше виконан­ня головного завдання уроків музичного мистецтва, а саме: осягнення школярами взаємозв’язків музики й життя. Це досягається за допомогою зіставлення зв’язків музики з іншими видами мистецтва, з життям, внаслідок чого збагачуються уявлен­ня дітей про специфіку музично-образного відображення світу, про закономірності музики. Розширюється не лише власне музичний, а й художній кругозір учнів, збагачується сприймання, пізнання музики, створюються умови для ефективнішого виховного впливу уроків. Кожен урок повинен бути цілісним уроком мистецтва. Перед учителем ставлять завдання: ввести дітей у світ великого музичного мистецтва, навчити їх розуміти музику й насолоджуватися нею.

У програмах реалізовано концепцію музичного виховання на основі української національної культури (О. Ростовський), суть якої в узагальненому вигляді полягає у "... ставленні до музичного фольклору як невід’ємної частини духовного життя українського народу; у визначенні провідної ролі фольклору у музичному вихованні дітей; зверненні до народної музичної творчості через призму її життєвих зв’язків з духовним, матеріальним і практичним світом людини, у розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; у вивченні професійної музики через призму її фольклорних джерел; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва" [6, с. 93]. Важли­вість і необхідність опори на національний фольклор у формуванні здібностей взагалі і художньо-творчих зокрема є ідеєю, яка підтверджена теоретиками і практиками. Генетично близькі інтонації, мова, традиції виконання – все це найприродніший і доступний матеріал, на якому має виховуватися підростаюче покоління. Це запорука успіху у формуванні художньо-творчих здібностей.

Тематична побудова програм створює умови для досягнення цілісності уроку, єдності всіх його елементів, оскільки в основу цієї побудови покладено не види діяльності, а різні грані музики як єдиного цілого.

Усі форми музичних занять зі школярами мають спрямовуватися на їхній духовний розвиток, допомагати пізнанню світу, формуванню світогляду, вихованню моралі.

При підготовці програми її автори виходили, насамперед, з досвіду народної педагогіки: обрядів і традицій музикування, з таких ідей українських музикантів і педагогів, як визначальна роль фольклору в музичному вихованні дітей; музично-творчий розвиток дітей за допомогою різноманітних ігор із рухами, танцями, співом; розвиток музичного слуху на основі поєднання моторики, метроритмічних і звуковисотних вправ; розвиток слуху на ладовій основі.

У програмах використані ідеї відомого музиканта-педагога Д. Кабалев­ського, які увібрали досягнення вітчизняної й світової педагогіки і стали вінцем музичної педагогіки XX століття.

При складанні програм враховувався також досвід таких визначних пред­став­ників зарубіжної музичної педагогіки, як Е. Жак-Далькроз, К. Орф, З. Кодай. Особлива роль належить вітчизняним музикантам-педагогам В. Верхо­винцю, Ф. Колессі, М. Леонтовичу, С. Людкевичу, Л. Ревуцькому, Я. Степовому, К. Сте­ценку, Б. Яворському.

Закладена в програмах концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури ґрунтується на положеннях, які мають бути в основі всіх програм, метою яких є формування особистості з високим рівнем розвитку художньо-творчих здібностей, носія національної культури. У цьому контексті наведемо думку С. Садовенко: "національна культура в усі часи означала світогляд і систему цінностей, унікальний образ будь-якої країни та її народу в багатоманітній мозаїці вселюдської цивілізації – той духовний і моральний фундамент, на якому виростає особистість зі своїми індивідуальністю і національною ідентичністю" [7, с. 7]. Далі вчена наголошує, що нагальним завданням має стати усвідомлення особливого значення духовно-творчого потенціалу української традиційної культури, яка має бути головним підґрунтям для розвитку професійного мистецтва.

Поза усяким сумнівом, положення концепції музичного виховання школярів на основі української національної культури мають стати основоположними при розробці методик формування художньо-творчих здібностей і втілитися у програми з музичного мистецтва. Однак маємо констатувати, що повною мірою вони знайшли своє відображення лише у програмах з музики, які створені автор­ським колективом під керівництвом О. Ростовського. Наведемо для прикладу ці положення:

– любов до народної музики, пісні – найприродніше, найглибинніше духовне начало людського життя;

– фольклор сприяє проникненню учнів до глибини народної творчості, наближенню до сформованих упродовж віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу й гармонію довкілля;

– народна музика повинна увійти до загальної музичної свідомості як безпосередньо живе, хвилююче і цілісне явище, а не як романтична спадщина, перед якою повинні вклонятися;

– фольклор слід вивчати не як сукупність його видів і жанрів, а як саме життя народу з найдавніших часів до сьогодення, як цілісний духовний, матеріальний та практичний світ людини [6, с. 92–93].

Запропоновані програмою різноманітні види діяльності на уроці та їх творчий характер відповідають сучасним дидактичним вимогам, несуть у собі комплексне навантаження і можуть активно впливати на художньо-творчий розвиток школярів. Особлива увага акцентується в них на власній музичній творчості дітей, яка, як відомо, активізує їхню фантазію, сприяє глибшому сприйманню музики.

Керуючись програмами, особливу увагу вчитель має зосередити на розвитку творчої активності учнів, виховуванні в них художніх смаків, навчити розмірко­ву­вати про почуту музику, робити самостійні висновки й узагальнення; враховувати сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу й одночасно спиратися на закономірності самої музики, пам’ятаючи, що урок повинен бути цілісним уроком мистецтва.

Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються у спілкуванні з музикою в процесі цілеспрямованого аналізу музичних творів. Уміння слухати і чути музику не є вродженою рисою. Робота над кожним твором включає досвід безпосередніх переживань і роздумів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов’язаний з виконанням музики. Роздуми над музичними творами, їх аналіз, сприяють розвитку емоційно-інтелектуальної сфери учнів, розвитку музичного мислення, а також інтуїції та фантазії. Ці здібності є важливою складовою творчої особистості, яка займається мистецькою діяльністю і чим вище рівень їх розвитку, тим більший буде художньо-творчий потенціал, який виявлятиметься у продуктах творчості.

Програми передбачають залучення учнів до такого виду музично-творчої діяльності, як художнє сприймання. У процесі художнього сприймання музики мають взаємодіяти всі рівні психіки людини – її відчуття, почуття, уявлення, пам’ять, інтуїція тощо [6, с. 38]. Музичне сприймання як особливий вид творчої діяльності здійснюється в певній атмосфері, яка може сприяти глибшому проникненню в естетичний зміст твору або перешкоджати цьому, викликаючи лише поверхове враження, навіть негативну реакцію. Тому вчителю слід завжди враховувати реальну обстановку, тобто ситуацію сприймання музики. Вона характеризує певний психічний стан учня, який виникає у процесі сприймання і спонукає до естетичної діяльності. Розкриваючи методику формування музичного сприймання, О. Ростовський наголошує: "на музичний розвиток учнів благотвор­но діють два чинники: багатство музичних вражень, з одного боку, та повторю­ваність вражень – з другого" [6, с. 39].

Ранньою формою дитячої творчості є гра. В іграх діти відтворюють предмети навколишньої дійсності. Саме в грі виявляється самостійність творчої фантазії дитини, її намагання виразити свої настрої, почуття, бажання, варіювати ролі. Гра – це спілкування в найширшому розумінні цього слова. Діти спілкуються не лише з піснею, але й, що найголовніше, один з одним за її допомогою. Музичні ігри як вид музично-творчої діяльності, яка ефективно впливає на розвиток художньо-творчих здібностей, широко представлені у програмах.

Усі види діяльності, які автори програм пропонують використовувати на уроках музичного мистецтва, спрямовані на музичний розвиток школярів, розви­ток їх смаків, уподобань, на формування цілісного комплексу художньо-творчих здібностей.

Проблема художньо-творчого розвитку школярів більшою чи меншою мірою вирішується усіма програмами. Вчитель має змогу обрати для себе най­більш співзвучну. Однак слід пам’ятати, що лише залучення учнів до різнома­нітних видів діяльності на уроках музичного мистецтва (спів, слухання музики, гра на дитячих музичних інструментах, виконання ритмічно-танцю­вальних рухів тощо) робить можливим досягнення мети – формування художньо-творчих здібностей учнів, розкриття їх творчого потенціалу, дозволяє особистості самореалізуватися.

**Література**

1. Аристова Л. С. Реалізація змістової лінії "сприймання та інтерпретація мистецт­ва" в курсі "Мистецтво. 1 клас". *Мистецтво та освіта*. 2018. № 3 (89). С. 11–14.
2. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя. изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Просвещение, 1884. 206 с.
3. Мистецтво. 5– 9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів / уклад. Л. Масол (кер. групи), О. Коваленко, Г. Сотська та ін. URL: <https://mega.nz/#!z5IDTY4B!rvSY_uUPvExONCVnvZXC2HUhDdPqjIslcgoxlyM8WuA> (дата звернення: 28.08.2019).
4. Мистецтво. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів / уклад. Л. Масол. URL: [https://paliytaras.site123.me/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%­BE%­D0%­B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0-%D1%81%D0%BA%D0%­B0%D1%­80%­D0%B1%D0%­BD%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B0](https://paliytaras.site123.me/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0-%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B0) (дата звернення 28.08.2019).

### Програма для загальноосвітніх навчальних закладів "Музичне мистецтво" (5–8 класи) / уклад.: Б. М. Фільц, І. М  Бєлова, Г. Б. Букрєєва, М. С. Демчишин,  Л. М. Масол та ін. URL: <https://vseosvita.ua/library/navcalna-programa-dla-zagalnoosvitnih-navcalnih-zakladiv-muzicne-mistectvo-5-8-klasi-43595.html> (дата звернення: 28.08.2019).

1. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі: навч.-метод. посіб. 2-ге вид., допов. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 216 с.
2. Садовенко С. М. Світ фольклору: Український дитячий музичний фольклор як засіб формування музичних здібностей дітей дошкільного віку: наук.-метод. посіб. Київ: КТ "Київська нотна фабрика", 2007. 322 с.
3. <https://vseosvita.ua/library/navcalna-programa-dla-zagalnoosvitnih-navcalnih-zakladiv-muzicne-mistectvo-5-8-klasi-43595.html> (дата звернення: 28.08.2019).
4. <http://music-fastov.blogspot.com/2016/09/1-4.html#more> (дата звернення: 28.08.2019).
5. [file:///D:/downloads/metod\_rekom\_2017-18%20(2).pdf](file:///D:\downloads\metod_rekom_2017-18%20(2).pdf) (дата звернення: 28.08.2019).

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У РОК-КОЛЕКТИВІ**

**Павленко О. М., Петренко Є. С.**

*У статі подано теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування вмінь імпровізації учнів підліткового віку у рок-колективі. Висвітлено психолого-педагогічні особливості підліткового віку. Розкрито специфіку музикування у рок-колективі.*

***Ключові слова:*** *рок-колектив, педагогічні умови, імпровізація, вміння імпровізації, підліток.*

Виховання підростаючого покоління є відповідальним завданням, яке постає перед педагогами, батьками та суспільством. Відомо, що навчання дітей різного віку має свою специфіку. Саме з підлітками набагато частіше, ніж зі школярами іншого віку, вчителям важче працюється, оскільки саме цей вік потребує особливої уваги.

В онтогенезі школяра одним із складних періодів є підлітковий вік. У цей період відбувається не тільки докорінна перебудова раніше сформованих психоло­гічних структур, але й виникають нові психологічні утворення, заклада­ються основи свідомої поведінки, кристалізується загальна стратегія у формуванні моральних цінностей і соціальних установок.

Особливості підліткового віку в психології, педагогіці й фізіології розкрито в роботах Л. Виготського, І. Беха, Л. Божовича, П. Блонського, І. Кона, О. Леон­тьє­ва, А. Личко, А. Мудрика, Е. Рогова, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна та ін. Аналіз наукових праць показує, що в наш час вікова межа відображає не тільки рівень біологічного розвитку, а й соціальний статус особи, її інформованість про навколишнє середовище.

Рок-культура посідає дедалі важливіше місце в сучасному науковому дискурсі. Сьогодні багато вчених (В. Березан, Б. Брилін, Н. Долгая, О. Козлова, Ю. Лошков, Ю. Максимчук, А. Мінаєв, О. Орлова, В. Откидач, О. Сапожнік, І. Хиж­няк, Г. Шостак та ін.) зазначають, що це явище відіграє надзвичайно важливу роль у житті кожної людини, яка особистісно розвивається і формує власний духовний світ. Паралельно актуальнішим стає ґрунтовне вивчення особливостей рок-музики, функціонування рок-колективу.

Метою даної статті є обґрунтування педагогічних умов формування вмінь імпровізації підлітків у рок-колективі.

Підлітковий вік – вік самовизначення, становлення характеру та пов’язаний із перебудовою в трьох основних сферах його існування: тілесній, психологічній, соціальній. На даному віковому етапі дітям підліткового віку потрібно реалізувати потребу самореалізації, саморозуміння. Вчені пов’язують вирішення даної проблеми з музичними вподобаннями підлітка. Оскільки музичне мистецтво є специфічним генератором ціннісного ставлення до довкілля, що розширює можливості пізнання художньої картини світу через передачу різноманітних настроїв, активізує сферу власних почуттів і психічних станів людини та може використовуватись як дієвий засіб саморегуляції.

Одним із таких потужних засобів впливу на свідомість підлітка є рок-музика та входження підлітка в рок-колектив. Дослідженням цієї проблеми займалися науковці О. Цуранова, О. Халєєва, які визначили психолого-педагогічні особли­вості сучасних підлітків, окреслили музичні ознаки, характерні для рок-музики в рок-колективі, проаналізували репертуар сучасних навчальних програм із музичного мистецтва щодо змісту в них творів рок-музики. Можна зазначити, що загальною та обов’язковою умовою для всіх сучасних музичних рок-колективів є наявність ритмічної групи, хоча її функції можуть бути закладені у синтезатор. Повний склад ритм-групи включає такі інструменти: ударні, бас-гітара, ритм-гітара, гітара-соло, клавішні (рояль, орган, синтезатор) та додаткові ударні [4, с. 112].

Виконавська індивідуальність кожного окремого виконавця підпорядко­вується колективній художній меті. Кожного учасника рок-колективу слід навчити чітко усвідомлювати та відчувати свою роль у колективному виконавстві, розкриваючи при цьому власну творчу індивідуальність.

Учасникам рок-колективу слід вільно володіти мистецтвом імпровізації, оскільки саме імпровізація є провідною рисою рок-виконавства. Навчання імпровізації розвиває слухо-зоровий, динамічний стереотип (уміння миттєво втілювати результат музичного фантазування у реальних звуках). Художня цін­ність такої форми музикування залежить від природних даних, технічних навичок виконавця та рівня сформованості його виконавської майстерності [1, с. 12].

Імпровізація дає можливість досконало й природно сприйняти, засвоїти, відтворити "від свого імені" ідеї композиторів, вона є складовою загальної культури музиканта. Сприяючи засвоєнню та закріпленню теоретичних знань, виконавської техніки, навчання імпровізації формує такі особистісні риси, як ініціативність, допитливість, сміливість, здатність до концентрації уваги та прийняття рішень, а отже, впливає на розвиток світогляду підлітка.

Формування вмінь імпровізації у підлітків – складний процес формування та розвитку їх естетичної культури. Він поєднує такі види діяльності, як гра на музичному інструменті (індивідуальна та колективна), навчання та виховання.

Процес формування вмінь імпровізації характеризується динамічністю і насиченістю, імпровізаційністю, творчістю, активним спілкуванням. Його склад­ність полягає в тому, що педагогічні впливи мають бути доцільними та індивіду­аль­ними, враховувати індивідуальні можливості кожного учня і численні фактори, які зумовлюють поведінку та характер діяльності учнів. Ефективність розвитку вмінь імпровізації залежить від науково обґрунтованих педагогічних умов.

У педагогічній науці сутність поняття "педагогічні умови" науковці визначають по-різному. Висвітлення специфіки такої дефініції зумовлено науко­вим пошуком педагогічної мети та критеріїв оптимальності її досягнення. Нами проаналізовано деякі підходи до трактування терміна "педагогічні умови".

Вітчизняними та зарубіжними вченими дефініція "педагогічна умова" визначається також із таких позицій: сукупність заходів педагогічного впливу, компонент педагогічної системи, що містить внутрішні і зовнішні елементи; послідовна робота з уточнення закономірностей для забезпечення можливості перевірки результатів (В. Андрєєв, Н. Іполитова, Н. Яковлєва та ін.).

Умова розуміється також як змістова характеристика одного з компонентів педагогічної системи, що втілюється в змісті, організаційних формах, засобах навчання і характері взаємодії між педагогами та учнями, як сукупність об’єктив­них можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторо­вого середовища, спрямованих на виконання поставлених завдань [2, с. 29].

Для нашого дослідження важливими є такі психолого-педагогічні умови, визна­чені С. Сисоєвою, для творчої діяльності та розвитку творчих можливостей учнів у навчально-виховному процесі, як:

* сприяння самовизначенню кожного учня в усіх сферах внутрішньо шкільного життя через індивідуальний вибір;
* демократичний стиль спілкування педагогів із учнями, свобода творчих дискусій, обміну думками, уміння вчителів помічати та цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного учня;
* своєчасна доброзичлива оцінка творчої навчальної діяльності учнів, позитивних зрушень у їхньому розвитку [3, с. 115–116].

На основі аналізу наукових джерел розглядаємо педагогічні умови як сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин мистецького навчально-виховного процесу, від впливу яких залежить виконання поставлених музично-дидактичних завдань та цілеспрямований творчий розвиток особистості.

У своїй роботі ми виходимо з того, що формування вмінь підлітків у рок-колективі набуде результативності за таких педагогічних умов:

1. Урахування вікових особливостей розвитку підлітка (новоутворення, референтна група, соціальна ситуація розвитку).
2. Урахування мотивації перебування підлітків у рок-колективі.
3. Забезпечення цілеспрямованого розвитку вмінь імпровізації підлітків шляхом організації колективу-команди.
4. Створення стимулювального і розвивального середовища на основі використання інтерактивних форм роботи.

Важливість першої педагогічної умови зумовлена тим, що суперечливість особистісних проявів підлітків, за Б. Тепловим, свідчить про відсутність стабіль­ності особистості, про несформованість взаємин між її окремими компонентами. Ця характеристика стосується першої фази підліткового віку, яку в науці називають негативною (12–14 років). Підліткам у цій стадії властиві такі характерологічні реакції, як реакція активного й пасивного протесту. Друга фаза підліткового віку – позитивна (15–16 років) – відрізняється поступовою гармоніза­цією особистості підлітка. Це проявляється в поступовому врівноважуванні емоційно-вольової сфери, згладжуванні імпульсивності, зменшенні контрастності й суперечливості емоційно-вольових реакцій.

Зазначимо, що робота з формування вмінь у підлітків на першій і другій фазі матиме різний характер, оскільки цього потребують самі особливості розвитку особистості під час кожної із фаз. Навіть стиль виконання музики буде різним, адже для підлітків, які знаходяться на першій фазі підліткового віку, притаманна більш експресивна музика, яка міститиме в собі тексти протесту­вального характеру, бунтарства тощо. А щодо підлітків на другій фазі підлітко­вого віку, то їм імпонуватимуть пісні з більш глибинним сенсом, які найточніше передають їх душевний стан, екзистенційні переживання тощо.

Доцільними методами для реалізації даної умови, на нашу думку, буде метод монологічно-діалогічного викладу: бесіди, розповідь. Теми бесід для підліт­ків, які знаходяться на першій фазі підліткового віку можуть бути: "Як навчитися контролювати свої переживання за допомогою рок-музики", "Які пісні приносять мені задоволення та релакс", "Що потрібно для того, щоб написати пісню".

Підліткам, які знаходяться на другій фазі, доцільно використовувати розпо­відь: "Пісня, яка найбільше мене вразила", бесіда "Чому я обираю рок-музику серед інших стилів". Спільною методикою для підлітків, які знаходяться на першій і другій фазі, буде "Визнач стильовий напрям рок-групи". Ця методика спрямована на розвиток учнів-підлітків здатності розрізнення стилів, що, в свою чергу, допоможе визначитися підліткам кожної із фаз, який стиль притаманний саме їм, адже ми не можемо чітко розділити, який стиль може обрати підліток кожної з фаз підліткового розвитку, адже ці межі є умовними і можуть мати в собі поєднання навіть декількох стилів.

Реалізація другої умови – урахування мотивації перебування підлітків у рок-колективі неможливе без знання того, чого саме підліток виявив бажання вступити до рок-групи. Таких мотивів може бути безліч, але якщо звернутися до характеристики мотивів підлітків саме на даному віковому періоді, то це: схвалення з боку важливої для підлітка людини, підвищення власного статусу серед однолітків, бажання писати тексти для пісень чи музику, стати частиною важливої справи, знайти друзів тощо. Усі ці мотиви можуть компонуватися залежно від конкретної особистості.

Якщо підліток зможе цілком реалізуватися в рок-гурті залежно від своїх мотивів, то і здобувати нові вміння йому буде легше, оскільки цього потребува­тиме сам гурт і перебування в ньому, а він (підліток) намагатиметься зробити все, щоб не бути виключеним з неї. Більш ефективною буде робота з формування вмінь у підлітків, якщо визначити конкретно, які мотиви переслідує підліток. Ефективним буде використання методик: "Мотивація до успіху", "Мотивація до уникнення невдач", методика вивчення мотивації поведінки в групі "Спрямо­ва­ність особистості". Чим точніші дані будуть стосовно мотивації перебування підлітка в групі, тим легше буде здійснювати вплив на підлітка, зокрема, сформувати потрібні вміння.

Для забезпечення цілеспрямованого розвитку вмінь імпровізації підлітків шляхом організації колективу-команди. Оскільки основні об’єктивні суперечності підліткового віку й породжують його конфліктність, бо на початку підліткового періоду складається ситуація, що сприяє виникненню суперечностей за умови, якщо у дорослих зберігається ставлення до підлітка, як до дитини.

Це ставлення, з одного боку, входить у суперечність із завданнями вихо­вання і гальмує розвиток соціальної дорослості підлітка, з іншого – не відповідає уявленням підлітка щодо ступеня власної дорослості та його претензіям на нові права. Саме ця суперечність є джерелом більшості конфліктів і труднощів у стосунках підлітка з дорослими, однолітками, батьками. Тому потрібно зробити все для того, щоб всі учасники рок-гурту стали справжньою командою, яка завжди готова допомагати одне одному, зокрема формувати потрібні вміння. Доцільними методами будуть: переконання ("Разом краще", "Ми – одна команда"), бесіда ("Одна команда", "Як допомогти другу") дискусія ("Команда. Сильні та слабкі сторони", "Сам чи в команді"), метод перспектив (ціль, мета команди на найближчий час).

Для реалізації останньої умови потрібно враховувати, що середовище, яке оточує підлітків, повинно гарантувати безпеку їхнього життя, сприяти зміцнен­ню здоров’я і реалізації власного потенціалу. Неодмінною умовою побудови розви­валь­ного середовища є опора на особистісно орієнтовану модель взаємодії між підлітками.

Стратегія і тактика побудови середовища визначається особливостями особистісно орієнтованої моделі виховання, основна мета якої – сприяти становленню підлітка як особистості.

Це передбачає виконання наступних завдань:

1. Способи спілкування: розуміння, визнання, прийняття особистості підлітка, вміння стати на позицію товариша, урахувати його точку зору, не ігнорувати почуття й емоції.
2. Тактика спілкування – співробітництво. Позиція підлітка – виходити з інтересів рок-гурту та перспектив його подальшого розвитку.
3. Забезпечити почуття психологічної захищеності – довіра підлітка до світу.
4. Формування базових якостей особистості.
5. Розвиток індивідуальності підлітка.
6. Знання, уміння, навички розглядаються не як мета, а як засіб повно­цінного розвитку особистості.

Особливе значення у процесі формування вмінь надається такій діяльності, як спілкування з однолітками, яка дозволяє підлітку виявити активність, найбільш повно реалізувати себе.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури щодо педагогічних умов формування вмінь підлітків у рок-колективі дало нам можли­вість виокремити та охарактеризувати педагогічні умови формування вмінь підлітків у рок-колективі, зокрема: урахування вікових особливостей розвитку підлітка (новоутворення, референтна група, соціальна ситуація розвитку); ураху­вання мотивації перебування підлітків у рок-колективі; забезпечення ціле­спря­мованого розвитку музичних вмінь підлітків шляхом організації колективу-команди; створення стимулювального і розвивального середовища на основі викори­стання інтерактивних форм роботи. Ефективне забезпечення вищезазна­чених умов, на нашу думку, буде у разі їх комплексного застосування щодо формування вмінь підлітків у рок-колективі.

**Література**

1. Бабіч Д. Р. Формування виконавської майстерності майбутніх артистів естрад­них ансамблів: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 21 с.
2. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: монографія. Київ: Правда Ярославовичів, 1998. 393 с.
3. Педагогічні технології творчого розвитку учнів. Педагогічні технології: наука – практиці. Київ: Віпол, 2002. Вип. 1. С. 11–145.
4. Цуранова О. О., Халєєва О. В. Вплив рок-музики на формування особистості підлітків у музично-освітньому процесі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія "Психологічні науки".* Херсон: ХДУ, 2015. Вип. 6. С. 112–116.

**СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО**

**УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДМШ**

**Полехіна А. О.**

*Стаття присвячена висвітленню специфіки навчання гри на фортепіано учнів старших класів ДМШ. Досліджено особливості старшого підлітко­вого віку. Виявлено, що у педагогічній роботі потрібно враховувати індивідуальні та вікові особливості учнів підліткового віку використовува­ти завдання розвивального навчання, користуватися методиками, які фор­мують творчу, мислячу, здатну до наукового пошуку особистість дитини, її самобутність і самоцінність, організовують навчання дітей без примусу, розвивають в них стійкий інтерес до знань, потребу їх самостій­ного пошуку.*

***Ключові слова:*** підлітковий вік, фортепіано, особистість, індивідуальні дані, *музична школа.*

Одним із важливих вікових періодів у становленні особи­стості школяра є підлітковий вік, що має визначальне значення в реалізації особистісного потенціалу, а також характеризується різного роду психолого-педагогічними проблемами і труднощами учнів, які відвідують спеціалізовані навчальні заклади.

**Метою** статті є висвітлення специфіки навчання гри на фортепіано учнів старших класів ДМШ.

У старших класах ДМШ уже з усією визначеністю виявляються ті якісні особливості сприйняття, розуміння музики і виконавського оволодіння нею, які дають можливість встановити різні типи музично-виконавських індивідуаль­ностей серед загальної маси учнів. Значна частина дітей, які закінчують школи, здобуває знання, навички та вміння, необхідні для широкого музично-естетичного та загальномузичного розвитку. Решта ж – випускники, які мають яскраво виражені творчі і слухові здібності, найчастіше продовжують музичну освіту в середніх музичних навчальних закла­дах [4, c. 90].

Долі багатьох учнів старших класів великою мірою залежать від музично-художньої та виконавської атмосфери, супутнього їх навчанні в школі. У цьому сенсі особливо велика відповідальність педагога за фахом, який своєчасно повинен розпізнати можливості довіреного йому учня і, мобілізувавши свої зусилля, спрямувати його на оптимальні шляхи професійного розвитку. Сам перехід до опрацювання з учнями більш складної фортепіанної літератури передбачає більш високий рівень викладання. Удосконалюючи раніше висунуті принципи, форми і методи виховання та навчання юних піаністів, педагогічний процес збагачується більш глибокою і різнобічною роботою над розкриттям ідейно-образного змісту творів і оволодінням виконавськими труднощами.

Виховання і навчання учня-піаніста в старших класах ДМШ відбувається багато в чому інакше, ніж в молодших. Самі вимоги віку висувають необхідність застосування змінених, яскравіше індивідуалізованих засобів впливу педагога. Старшокласнику притаманні такі особливості сприйняття, розуміння і художньо-образного переживання музики, які пов’язані з безперервно змінюваними психо­логічними властивостями пізнавання всієї навколишньої дійсності.

Поєднання емоційного і розумово-понятійного початків стає органічною вимогою, що випливають не лише з вікових особливостей засвоєння музики, а й із досліджуваної літератури, її жанрово-стилістичного і фортепіанного різноманіття. Учень все більше включається в атмосферу музики, і прагнення її пізнавати і вивчати безперервно зростає. Він починає глибше вникати в музичне життя своїх товаришів по класу, намагається прислухатися до порад і показів педагога на заняттях зі старшими учнями. Така всезростаюча допитливість знаходить свій відгук і в його самостійній домашній роботі [1, c. 8].

Особливо корисні вслухання і роздуми учня, спрямовані на роботу педагога над творами, які згодом учневі доведеться самостійно розучувати. З’являється необхідність переосмислення, своєрідної внутрішньої психологічної переробки всього спостережуваного в художній і фортепіанній сферах. Для учнів будь-яких здібностей, а тим паче для творчих, настає період проб, шукань і наступних рішень, спрямованих на критичну оцінку отриманої інформації. Щодо виконав­ських установок, які вже певною мірою склалися.

В умовах роботи зі старшокласниками за явних відмінностей в їх музично­му і фортепіанному розвитку серед найважливіших питань викла­дання висува­єть­ся вимога ретельного вивчення педагогом індивідуальних даних і їх проявів у виконавському навчанні кожного учня. "Розгадка" індивідуальності є тривалим, послідовним процесом спостережень, практичних перевірок різних сторін роботи учня над виконавським розумінням твору.

У розпізнаванні всього комплексу індивідуальності учня слід мати на увазі не тільки його нахили у грі на фортепіано, але і його риси, які проявляються в дитячій музичній школі. Педагог не може не врахувати потяг учня до різних галузей знань, до яких він виявляє музичні інтереси. Не можна обійти увагою і характер осягнення учнем окремих видів немузичного мистецтва – живопису, скульптури, архітектури та ін. Відомо, що вже в цьому віці таке більш широке проникнення в різні галузі культури збагачує і музичний кругозір учня, його виконавську ініціативу. Спостереження педагога повинні також спрямову­ватися на з’ясування деяких психологічних особливостей особистості учня, таких як характер уваги і вольових якостей, ступінь працьовитості і організованості в роботі, швидкість і точність реакції на поставлені завдання, рівень самостійності і т. п. [2, c. 25].

Таким чином, музичний розвиток учня не може бути відокремлений від різноманітних сторін його інтелектуальних проявів. У своїх спостереженнях педа­гог все повніше виявляє специфіку музично-виконавського розвитку різних типів учнів – звідси і виникнення часто контрастних ситуацій в методах їх навчання.

В музичній школі найбільша увага приділяється особливій роботі з учнями, що опановують фортепіанну гру не для того, щоб в майбутньому стати музи­кан­тами-професіоналами. Щодо таких учнів навчання гри на інструменті розгля­дається з позицій їх широкого музично-естетичного розвит­ку. Воно спрямо­ване на виховання музичного смаку в учня, загальну його орієнтацію в стильових і жанрових особливостях музики, творчий почерк найбільш популярних компози­торів минулого і сучасності.

В індивідуальний репертуарний план учнів включаються такі твори, які широко доступні за своїм змістом і прийомами фортепіанного викладу. Під час підбору творів треба також враховувати можливості їх подальшого використання в музичній самодіяльності. Навички акомпанементу до самої нескладної пісенної та інструментальної мелодії повинні також виховуватися в умовах класних занять за фахом. З цією ж метою корисні систематична гра на уроках в чотири руки з учнем.

В рамках музичної школи потрібно особливо стежити за різнобічним розвитком музичного мислення учнів. Музичне мислення виконавця в широкому розумінні слова – високий ступінь сприйнятливості образно-виразного боку музики, поєднана з максимальним втіленням внутрішньослухового в реальне звучання на інструменті. Чим більш насиченим музикою є середовище, в якому перебуває учень, тим виконавчо яскравіше педагог розкриває йому художні багатства творів, тим інтенсивніше розвивається його музичне мислення в цілому. Разом з тим і окремі сторони музично-розумового комплексу вимагають свого постійного розвитку. Незалежно від ступеня творчої самостійності учня перед педагогом постійно постає потреба виховання таких компонентів музичного мис­лення, як мелодико-інтонаційний, ладо-гармонійний, поліфонічне слухання, як почуття музичної форми, ритмічної організації музичної тканини.

Часом зовні зовсім незначні вказівки педагога у вигляді попутної поправки до цілісного виконання учня істотно змінюють характер інтерпретованих творів. Багатий арсенал засобів, що спонукають зародження творчих компонентів музичного мислення у різних учнів. Величезним джерелом пізнання різноманіт­них форм впливу на розвиток творчої уяви і внутрішніх музичних уявлень учня може служити вивчення виконавського і педагогічного досвіду великих майстрів-піаністів минулого і сучасності. Поряд з безпосереднім виконавським показом помітне місце в методах роботи з учнями займає застосування художньо-асоціативних форм впливу, які наштовхують на розкриття змісту досліджуваних творів [3, c. 14].

**Висновки.** Сучасний процес в музичній освіті сфокусований на особистості дитини, на її вихованні, навчанні та розвитку в процесі спілкування з музикою. Розвиток творчої самостійності підлітків, які є учнями старших класів ДМШ, – важлива складова навчально-виховного процесу. Основна функція дитячої музич­ної школи полягає не в нівелюванні, загальмовуванні досвіду дитини як несуттє­вого, а навпаки, в максимальному його виявленні, використанні, збага­ченні. Тому у педагогічній роботі потрібно враховувати індивідуальні та вікові особливості учнів підліткового віку використовувати завдання розвивального навчання, користуватися методиками, які формують творчу, мислячу, здатну до наукового пошуку особистість дитини, її самобутність і самоцінність, організо­вують навчання дітей без примусу, розвивають в них стійкий інтерес до знань, потребу їх самостійного пошуку. В основі такого підходу – визнання індивіду­альності учня, розвиток власного неповторного суб’єктивного досвіду, дослід­но-пошукових і креативних здібностей, розкриття багатств індивідуального світу учня.

**Література**

1. Белая Н. Формирование творческой активности студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов в процессе индивидуального обучения: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1999. 24 с.

# Беспалько В. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва: Изд-во Ин-та проф. образования, 1995. 140 с.

1. Диденко С. Формирование творческой активности младших школьников в условиях организации эстетической оценочной деятельности: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 2000. 26 с.
2. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
3. Ростовецкая Л. Самостоятельность личности в познании и общении Москва: Наука, 2000. 230 с.
4. Рубинштейн С. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Наука, 2009. Т. 1. 564 с.
5. Савенков А. Ваш ребенок талантлив: детская одаренность и домашнее обучение. Ярославль: Акад. развития, 2012. 352 с.
6. Хохліна О. Методика формування загальних інтелектуальних здібностей дитини. *Практична психологія і соціальна робота*. 2000. № 6. С. 23–25.

# Цопанова Е. Формирование творческой самостоятельности студентов как основы их профессионального становления: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. Владикавказ, 2004. 26 с.

1. Чернишова Д. Організація роботи з обдарованими учнями. *Обдарована дитина*. 2011. № 7. С. 4–7.

**ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ГРИ У ФОРТЕПІАННОМУ АНСАМБЛІ**

**Рябченко І. М.**

*У статті подається визначення поняття "фортепіанний ансамбль", класифікація його видів. Розкривається сутність ансамблевого музикування та надаються методичні рекомендації щодо роботи над ансамблевим твором.*

***Ключові слова:*** *ансамбль, фортепіанний ансамбль, фортепіанний дует, "пасивне" ансамблювання, виконавські навички.*

Те, наскільки важливі для музиканта навички, яких він набуває в процесі навчання ансамблевої майстерності, обговорювалось достатньо. Але в музичному середовищі широко розповсюджена думка про особливу непідготованість піаніс­тів до ансамблевої діяльності через саму специфіку їх навчання у класі за фахом. Якщо порівняти рівень підготовки учнів середніх та вищих музичних навчальних закладів у сфері сольного і ансамблевого музикування, то дане порівняння буде не на користь останнього. Це підтверджується наступним чином: одні й ті самі виконавці у сольних і ансамблевих виступах демонструють різні ступені досяг­нень художнього результату. Цей факт не може не турбувати музикантів, які займаються як ансамблевим виконавством, так і методикою спільного музику­вання.

У пошуках причин, які викликають подібну ситуацію, методисти відокрем­люють цілу низку факторів, а головне – потребу підкорення індивідуальної творчої волі кожного партнера загальному виконавському завданню. Отже, мета даної статті полягає у розкритті методів роботи над ансамблевим фортепіанним твором для удосконалення навичок гри у цьому жанрі. Для цього виконуються наступні завдання: пояснюється сутність ансамблевого музикування; характеризу­ються етапи роботи над фортепіанним ансамблевим твором; розкриваються методи роботи над ансамблевими складнощами.

Звернемося до улюбленої формули ансамблевої взаємодії А. Готліба: "Я – МИ".

Поміняємо місцями складові частини цієї формули – "МИ – Я". Сутність ансамблевого виконання (органічна взаємодія партнерів) від цього не зміниться, але від цього буде інша психологічна установка: від МИ до Я, отже, і спрямо­ваність нашої роботи [1, с. 19].

Будь-який аналіз приводить до неминучих втрат в уявленні творчого процесу та його цілісності. Так, на "технологічному" етапі достатньо широко користуємося асоціативним мисленням. Наприклад, під час репетицій різних фортепіанних штрихів ми використовуємо такі визначення, як: м’який, гострий, важкий, "суцільний" та ін.

Насправді, мова йде лише про ступінь відношення двох типів мислення на різних етапах роботи. Тим паче, що завдання художнього і технологічного рівнів виконуються паралельно.

Але яке б важливе місце не займала "технологія" в процесі становлення виконавця, завдання художнього рівня є об’ємніші й складніші. Так, пояснюючи учню, як слід уявляти собі той чи інший епізод, ми часто використовуємо образні категорії: це місце треба виконувати "тепліше", або цей голос повинен звучати ліричніше, або інтонації "втомлені". Насправді, для того щоб пояснити різницю між низкою близьких за змістом понять, як "гаряче" і "бурхливо"; "грандіозно" і "велично"; "весело" і "грайливо" – знадобляться настільки величезні конструкції, що після закінчення ми забудемо, для чого вони взагалі були потрібні. Але на основі особистого життєвого й художнього досвіду ми достатньо виразно відчуваємо різницю понять кожної з цих пар.

Асоціативне мислення значною мірою стимулює творче уявлення, збуджує на пошук психологічного пояснення того, що виконується. Наприклад, можна сказати, що у виконанні не вистачає "руху", – учень на основі цієї психологічної установки знайде необхідне почуття темпу, інтонаційних тяжінь, необхідне "дихання" фрази та ін. Інша справа – порадити грати трохи швидше, тобто дати конкретне кількісне визначення темпу, яке майже завжди буде сприйняте як "директива". Чи не в цьому є сенс "натаскування"? Отже, маючи правильну психоло­гічну установку, за допомогою образно-асоціативного мислення ми набагато глибше пізнаємо сенс того, що виконують, художнє завдання в цілому, самостійно шукаємо необхідні художні засоби.

Візьмемо простий метод, який лежить на поверхні, – "екстенсивний", тобто збільшити кількість спільних репетицій. Звичайно, резерви цього засобу ще не використані остаточно, але в цілому цей шлях нас задовольнити не може. З одного боку, ці резерви доволі обмежені, а з іншого – подібний метод доволі прямо­лінійний.

Спробуємо знайти інший спосіб підвищення ефективності занять ансам­б­ліста.

Відомо, яке місце займає в формуванні музиканта-виконавця та частина роботи, яку часто називають технологічною: гами, етюди, вправи, спеціальна робота над окремими, складними у технічному відношенні пасажами в творах концертного репертуару та ін. На цьому етапі занять ставляться конкретні завдання, які часто формуються точними якісними визначеннями "гнучкіше кисть", "кругліше пальці", "вільний лікоть", "попадання в бас" та ін., тобто формується базис, без якого неможливе художнє налаштування. Можна казати, що на цьому етапі роботи ми користуємось конкретно-логічним типом мислення.

Робота над ансамблевим твором складається з декількох етапів: ознайом­лення з п’єсою: виявлення загального характеру, форми, принципу розподілу музичного матеріалу між партіями; з’ясування основних технічних складностей, як ансамблевого, так і індивідуального порядку, визначення способів їх подолання у самостійній роботі; спільна репетиція: узгодження темпів, досягнення ритмічної синхронності, динамічної рівноваги, відпрацювання загальної виконавської кон­цеп­ції (штрихи, педаль, динаміка тощо), визначення нових завдань для самостій­ної роботи.

На етапі самостійної роботи потрібно поставити "надзавдання": відпрацю­вання ансамблевого мислення. А. Готліб дуже точно характеризує сутність ансамблевого виконання, коли вживає формулу "Я – Ми" [2, с. 91]. Однак тут доцільно використовувати методичний принцип: від загального до часткового, тобто спрямування мислення "від МИ до Я". Умовно назвемо цей метод "партитурним". Важливо, щоб початкова установка для учня "відштовхувалася" саме від "МИ", а цьому більш за все сприяє самостійне ознайомлення з текстом з урахуванням всієї вертикалі. При цьому корисно ознайомитися з обома партіями, поєднати матеріал обох партій в одну, а також виявити принцип розподілу музичного матеріалу між обома партіями. У випадку, коли ми маємо справу з учнем, який ще не здатен зробити подібний аналіз, цю функцію виконує педагог. Після ознайомлення з п’єсою таким чином можна переходити до послідовного розв’язання "внутрішніх" складнощів, а потім і до спільного виконання.

Відомо, що ансамблеве виконання включає в себе не тільки технічні склад­­нощі, якими учні оволодівають в класі за фахом, але й специфічні ансамблеві. Великі труднощі пов’язані з виконанням пасажів, котрі чергуються. Від виконавців вимагаються певні навички **"підхоплення"**, точність і синхрон­ність вступу, органічність передачі будь-якого голосу з однієї партії в іншу. Ансам­блісти повинні навчитися "підхоплювати" незакінчену фразу і передавати її партнеру, не розриваючи музичної тканини.

Диригенти, оркестранти і ансамблісти добре знають, що виконання музики починається не в той момент, коли смичок торкається струни або клавіші, а за мить до того. **Ауфтакт** – виконання, яке вже почалося, воно завжди має характер реальної музики, яка слідує за ним*.* Тому він відноситься до виразного ансамбле­вого засобу. Виконавець-соліст також використовує ауфтакт, але завжди в думках. Для подачі такого непомітного, але важливого руху, як ауфтакт та мить першого його сприйняття, потрібні тренування. Ігнорування цього може привести до зриву навіть у досвідчених артистів. В ансамблі двох фортепіано подання сигналу є трохи складнішим через достатньо велику відстань партнерів. Тому слід зупинитися на вивченні техніки цього прийому.

При ансамблевій грі важливі не тільки синхронність і рівність руху, але і тотожність прийомів звуковидобування. Підібрати двох піаністів, які володіють досить ідентичним звуком, так само складно, як знайти двох однакових людей. Але навіть при всьому цьому звуковому різноманітті можливий поділ на дві наступні категорії: "співучий" та "жорсткий". Піаніст, якій володіє "жорстким" звуком, здатний порушити гармонію будь-якого ансамблю. Деякі методисти зазначають, що при створенні навчального ансамблю доцільно керуватися "мобі­лізуючими" функціями дуету: в окремих випадках піаніст, який володіє недоліка­ми вилучення звуку, безпосередньо порівнює свою гру зі "співучою" манерою "партнера" та буде намагатися виправити свої дефекти.

Не менш важливим аспектом при вдосконаленні навичок гри у фортепіан­ному ансамблі є **робота з педаллю**. В цілому, визначаючи засоби педалізації у фортепіанному ансамблі, ми керуємось тими ж методами, що і при виконанні solo. Але завжди слід пам’ятати і враховувати **ефект "взаємного резонансу"**, який потребує особливо уважного слухового контролю.

Отже, специфіка роботи у класі фортепіанного ансамблю вимагає розкриття низки особливостей предмета, нових для молодих виконавців, які не мають навичок ансамблевої гри.

В процесі навчання учень-піаніст вперше послідовно зустрічається з пробле­мами спільного виконання, оволодіває специфікою ансамблевого мислен­ня, засвоює особливості динаміки, педалізації, аплікатури, штрихів, фразування. Розуміє правильне співвідношення між індивідуальним і колективним в цьому складному виді музичного мистецтва.

Робота в ансамблі повинна давати учням матеріал для висновків про те, що в навчанні мистецтва фортепіанного ансамблю діють два принципові методичні положення: з одного боку – використання досвіду фортепіанного сольного вико­навства, а з іншого – відмова від звичних для сольного виконавства норм (сфера динаміки, педалізації, звукової, тембрової палітри тощо).

Заняття з фортепіанного ансамблю закладають фундамент для підготовки піаніста – виконавця широкого профілю діяльності. Участь у фортепіанному ансамблі сприяє набуттю навичок колективної творчості, засвоєнню специфічного виконавського мистецтва фортепіанного дуету, пізнанню його закономірностей, своєрідності рішень інтерпретацій, які диктують різні музичні жанри і стилі. Виховує музичний смак, інтелект і творче мислення. Окрім розвитку професійних виконавських умінь і навичок, гра в ансамблі вчить розуміти партнера, прислуха­тися до нього, тобто проявляється увага до однієї з найважливіших соціально-психологічних функцій музичного мистецтва – комунікативної [4, c. 379].

Вітчизняна виконавська і педагогічна практика фортепіанного ансамблю має багатий досвід, який, на превеликий жаль, не знайшов адекватного відобра­ження в методичній літературі. Піаніст, який починає викладати фортепіанний ансамбль, повинен мати спеціальні знання з фортепіанної педагогіки. Також у першу чергу він повинен використовувати свій виконавський досвід у жанрі фортепіанного ансамблю, тоді як теоретичні знання з методики предмета він може зачерпнути з поодиноких робіт, коротких коментарів до окремих нотних видань або переосмислити сферу методики фортепіанного ансамблю, положен­ня мето­дики викладання камерного ансамблю.

**Література**

1. Готлиб А. Заметки о фортепианном ансамбле. *Музыкальное исполнительство*. Москва: Музыка, 1973. Вып. 8. С. 75–101.
2. Готлиб А. Д. Первые уроки фортепианного ансамбля. *Вопросы фортепианной педагогики*: сб. статей. под общ. ред. В. А. Натансона. Москва: Музыка, 1971. Вып. 3. С. 91–98.
3. Хараджанян Р. Предисловие. Пьесы композиторов Прибалтики для 2-х ф-но. Ленинград: Советский композитор, 1982. Вып. І.
4. Шубіна В. П. Роль фортепіанного ансамблю у формуванні музичних умінь та навичок майбутніх вчителів музики. *Педагогічний дискурс*: збірник наукових праць. Хмельницький: ХГПА, 2011. Вип. 9. С. 375–380.

**РОБОТА НАД ПОЛІФОНІЧНИМИ ТВОРАМИ Й. С. БАХА**

**В МОЛОДШИХ КЛАСАХ**

**Сіроус І. Б.**

*У статті розглядаються особливості роботи над поліфонічними творами. На прикладі розучування творів Й. С. Баха окреслено основні прийоми роботи на початковому етапі опанування поліфонії учнями молодшого шкільного віку.*

***Ключові слова:*** *поліфонія, поліфонічна фактура, поліфонічне мислення, фразування, звуковедення.*

Чудовою школою для розвитку навичок мислення, слуху і техніки виконання багатоголосої фактури будь-якого складу є робота над поліфонією у її чистому вигляді. Г. Нейгауз говорив, що найдорожчим та найпрекраснішим у фортепіанній музиці є поліфонія. І, на щастя, тут не треба говорити про технічні вправи та етюди, оскільки вони, завдяки великому трудівнику та вчителю Й. С. Баху, збігаються із самою музикою в кращому її вигляді, з найчистішим благородним мистецтвом.

Виконання поліфонічних творів вимагає сформованості внутрішнього слу­ху і поліфонічного мислення. Потрібно вчити піаніста чути і партію кожного голосу, і їх поєднання, і тему, і її розвиток та різні до неї протиставлення. Учень не зможе належним чином виконати твір, якщо він не чує "поліфонічну тканину", а лише точно виконує нотний текст.

Педагог повинен приділяти багато уваги, аби учень набув уміння розі­братися в нотному записі поліфонічної музики. Але і тут найважливіше полягає в тому, щоб все побачене учнями в нотах могло б бути почуте та відтворене їх внутрішнім слухом.

Викладачам закладів мистецької освіти відомі випадки байдужості дітей до творів Й. С. Баха, які вони вивчають на уроках. Ця байдужість може перетво­ритись на стійке несприймання. "Але до чого тут Бах? – запитав Л. Ройзман. Педагог може навчити тільки того, що сам вміє, розуміє і любить". У класі педагога, для якого твори Й. С. Баха – диво мистецтва і поезії, діти не відчувають не лише "відрази", а й байдужості, вивчаючи поліфонічні твори" [6].

Роботу над найпростішими формами поліфонічного складу слід починати на першому ж році навчання, як тільки учень зможе виконувати на фортепіано легкі перекладання пісень. На найпростіших пісеньках можна ознайомити учня з імітацією, розповісти про низку випадків, коли імітація пов’язана з тими чи іншими явищами життя (з перегукуваннями груп виконавців, імітація як "відлун­ня", як розмова, бесіда) тощо.

У процесі розучування канонічних обробок народних пісень учні зустріча­ються із дещо іншими виконавчими завданнями. Труднощі виконання таких п’єс полягають у тому, що імітується не та чи інша фраза, а майже вся пісня в цілому.

У всіх випадках потрібно дотримуватися артикуляції та динамічних позначень. Як говорив Г. Нейгауз, ми почнемо, як годиться, вивчення поліфонії з "Нотного зошита" Анни Магдалени Бах, двоголосних інвенцій Баха, перейдемо до триголосся, а потім і до "Добре темперованого клавіру" [4].

На початковому етапі піаністичного розвитку Г. Нейгауз пропонував включати найпростіші вправи для формування здатності видобувати різнома­нітний звук. Це потрібно для гри взагалі, а особливо – для виконання поліфонічної музики. Варто наголосити й на тому, що початкові вправи слід опрацювати в кількох тональностях: у повільному, потім в прискореному і, нарешті, в швидкому темпі, при цьому по черзі граючи один голос на staccato, а інший – на legato.

Учням перших класів мистецьких шкіл варто пропонувати легкі поліфонічні п’єси Й. С. Баха, а також твори, що увійшли до "Нотного зошита" Анни Магдалени Бах (як і "Маленькі прелюдії і фуги"). Вони належать до кращих зразків педагогічного репертуару. На цьому матеріалі розвиваються і навички виконання поліфонії, і почуття музичної форми, розширюється слухацький та виконавський досвід.

Звернемося до деяких творів з "Нотного зошита". Проаналізуємо Менует ре мінор № 36. Ця лірична п’єса своєю мелодійністю, наспівністю нагадує більше пісню, ніж танець. При грі таких творів слід домагатися максимальної наспівності, залишаючись в ритмі танцю. Це важке завдання. Темп п’єси неквапливий, спокійний. Динаміка змінюється плавно, сила звуку і зростає, і зменшується поступово. П’єса проста і струнка. Учень має відчути форму менуету, його темп, характер звуку, динаміку. Безпосереднє сприймання музики справляє найбільш сильний художній вплив на юного музиканта. Словесні ж пояснення повинні мати лише допоміжний характер. Обидві партії своєрідні як в інтонаційному плані, так і за своїм рисунком. Їх самостійність виявляється так само в динамічному плані, артикуляції, цезурах, кульмінаціях тощо. Завдання ж викладача полягає в тому, щоб учень почув ці два рівноправні голоси в динамічному розвитку, домагаючись координації рухів (через різні штрихи). Поєднуючи голоси, важливо зберегти весь їх колорит та домогтися гнучкості фразування, що у поєднанні надасть виконанню більшої виразності.

Роботу над твором слід почати грою окремими руками. Корисно вивчити голоси напам’ять по фразах. Вони цілком самостійні і, будучи виконані окремо, звучатимуть досить виразно. Важливо зрозуміти опорні точки в кожній з них, інтонаційну будову. Спочатку слід спробувати домогтися всього цього голосом, а потім – на фортепіано. Корисно під час виконання одного голосу, інший – співати. Ліву руку краще виконувати портаменто, а не легато, домагаючись глибокого, яскравого звуку.

Виконання поліфонії вимагає протяжного звуку, який повинен рухатись вперед і сприйматися як живий. Подолання ефекту послаблення сили звуку – важливе завдання. Слід пояснити учневі особливості фортепіано, порівняти його зі скрипкою, з голосом тощо. Навчити учня слухати згасаючий звук, навчити регулювати звучність. Після довго лунаючого звуку наступний звук потрібно брати трохи тихіше. Тоді створюється враження руху. Уміння чути дві мелодичні лінії – важливе завдання і в розвитку піаністичної техніки учня. В менуетах соль мінор № 5 та соль мажор № 4 – такі самі завдання.

Дещо іншими є виконавські завдання в Менуеті Й. С. Баха № 7 G dur. Він має характер "галантного" менуету. Основною його особливістю є сувора ритмічність. Це відбивається і на характері поліфонії. В менуеті багато ритмічних імітацій. Так, наприклад, коли верхній голос переходить до другої половини першого мотиву, викладеного чвертями, нижній голос – ритмічно та інтонаційно імітує першу половину мотиву, викладену восьмими. Те саме відбувається і в другому мотиві. В результаті утворюється безперервний рух восьмими упродовж 4-х тактів, що посилює в цій фразі моторну чіткість і активність. Учневі нелегко буде простежити за тим, щоб верхній голос в момент імітації зумів би завершити перший мотив – перше танцювальне "па" "чемним поклоном". Над цим завданням слід особливо попрацювати.

Ритмічна характеристика голосів і окремих поліфонічних деталей ще біль­ше стосується полонезів і маршів, які увійшли до "Нотного зошита". Розглянемо деякі з них.

У Полонезі соль мінор № 19 tutti грається урочисто яскраво, повним звуком. У перших двох тактах, незважаючи на дрібність, ліги потрібно зіграти на одному диханні. У другому елементі слід попрацювати над терціями так, як рекомендує Г. Нейгауз. Потрібно, щоб ці два такти теж були зіграні на одному диханні. Для учня це створює певні труднощі. Тут можна повчити на штрих legato окремо верхній та нижній голоси, а потім разом два голоси. Можна проспівати голосом. У наступній частині варто виділити час, щоб прослухати, проспівати і зіграти на інструменті всі синкопи. І в лівій, і в правій руці.

У Полонезі № 17 соль мінор, крім труднощів, які ми вказали в поперед­ньому творі, є частина, яка нагадує нам справжню триголосну поліфонію. Робота над цим фрагментом полонезу наближається до роботи над 3-голосними інвенціями та фугами. Тут потрібно вивчити кожен голос окремо. Грати верхній голос правою рукою, а середній голос – лівою. Можна середній голос співати, а верхній – грати, і навпаки. Повчити різною якістю звуку, різними штрихами. Потім вчити ці два голоси однією рукою. І тут дуже важлива доцільна аплікатура.

Відтак робота над поліфонічними п’єсами з цієї збірки сприяє розвитку внутрішнього слуху, розвитку гармонійного слуху. Крім того, накопичується слуховий поліфонічний багаж учня.

Серед перлин творчості Й. С. Баха – Маленькі прелюдії і фуги, написані з педагогічними цілями для своїх синів та учнів. А. Швейцер писав: "Саме в цих невеликих п’єсах виявляється незбагненна велич Баха. Він хотів написати прості вправи для учнів, які навчаються музики, а створив такі твори, зміст і дух яких такий, що хто раз зіграв їх, вже не зможе забути, і до яких, подорослішавши, повертається, знаходячи в них нові чудові риси" [9].

Наприклад, змістовно виконати Прелюдію № 2 До мажор учневі нелегко. Він має визначити будову п’єси, форму і гармонійну основу, повчити її акордами. Дуже корисно ще вчити на 2-х фортепіано, де учень грає мелодію, а викладач за іншим інструментом – гармонійну основу акордами.

Прелюдія до мінор № 3 сприяє розвитку легкості, чіпкості, рівної моторної пальцевої техніки. Корисно також пограти її акордами – ясніше будуть чутні всі гармонійні зрушення, динамічний план. Варто застерегти від захоплення дрібною динамікою.

А ось вжев ре мінорній Прелюдії № 6 ми стикаємося зі справжню поліфонією. Це "фуга в мініатюрі". Вона є підготовчим етапом до триголосних інвенцій та "Прелюдій і фуг". Тут 4 голоси. У першу чергу, слід зайнятися фразуванням теми. Доцільно послухати, як тема звучить у різних регістрах. Можна допомогти учневі інструментувати її: пограти тему то ласкаво, то сердито, а то й жалібно. Потім простежити кожен голос окремо. Намітити зручні "відправні точки" і спробувати поєднати голоси. Але не одразу все, а поступово. Працювати так само, як в Полонезі № 17. Учень повинен ясно чути голоси. Дуже важливо грати один раз яскравіше один голос, а вдруге – інший голос. У такий спосіб формується здатність грати по-різному.

Величезне значення має й аплікатура. потрібно допомогти учневі розібра­тися в цьому. Вибір аплікатури підпорядковується завданням музичної виразності. Тут доречно пояснити учневі про бахівську аплікатуру та повчити особливо складні фрагменти.

Важливе завдання для учня – слухати звуки, які тягнуться на фоні інших, що рухаються. При грі на фортепіано звук не може довго "співати" без достатньої вихідної глибини звучання, тому мелодійні звуки вимагають повноти тону відповідно до їх тривалості.

Г. Нейгауз рекомендував своїм учням робити такі вправи: взяти на фортепіано один будь-який звук і слухати його до тієї миті, коли він повністю згасне. Зіграти звук потрібно так, щоб він тривав якомога довше. Це корисна вправа. Вона привчає уважно стежити за звуком не тільки в момент його виникнення, але і до самого переходу в інший звук. В плавних мелодіях з поступовою динамічною градацією потрібно ретельно узгоджувати силу звуку, який виникає, з силою попереднього в момент його переходу в інший звук. Це робить менш помітним згасання фортепіанного звуку.

Прикладом живого "бахівського легато"є маленька двоголосна Фуга до мінор. Тут legato ніби "дихає". В мелодії багато всіляких поворотів. Кожен пово­рот повинен бути почутий учнем. У першу чергу, потрібно зайнятися фразуван­ням теми. Варіантів тут багато. Але слід відштовхуватися від можливостей учня. Педагог має допомогти учневі знайти опорні місця, від яких було б зручно починати. Звичайно, ці відрізки не повинні бути випадковими. Також потрібно вчити окремо кожен голос. Голоси тут самі по собі дуже виразні й гнучкі. Слід звернути увагу на складне завдання: незважаючи на безліч поворотів в мелодії (які необхідно чути), потрібно грати на тривалому диханні, великими періодами розвитку.

Наступним етапом в роботі над поліфонією є ознайомлення в середніх та старших класах з двоголосними та триголосними інвенціями. "Спів на фортепіано виробляється тільки при вивченні шедеврів. З цією метою Й. С. Бах писав свої інвенції для "бажаючого повчання", щоб, як він говорив у передмові, "досягти співучості в грі". Триголосні симфонії, фуги "Добре темперованого клавіру" – найвища школа багатоголосого співу на фортепіано, зразок для вправ при вивченні усіх великих творів. Триголосний спів – мінімум вимог, які висуваються до піаніста", – писав К. Мартінсен [3].

Для Баха основою музики є мелодія – вокальний початок, і з цього початку виникає вся його творчість. Маються на увазі і різноманітні види виразної мовної декламації, якими так багаті твори Баха.

Г. Нейгауз говорив: "Як відомо, Бах писав свої інвенції, щоб навчити виконавців співучості. Але скільки не вчи, а фортепіано не співає, як хотілося б, щоб воно співало. Що ж робити? Тільки вимагаючи від фортепіано неможливого, досягнеш на ньому можливого".

**Література**

1. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. Москва: Музгиз, 1961. 224 с.
2. Маккиннон Л. Игра наизусть. Москва: Музыка, 1967. 144 с.
3. Мартинсен K. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Москва: Музыка, 1977. 130 с.
4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. Изд. 4-е. Москва: Музыка, 1982. 312 с.
5. Рабинович И. О работе над полифонией с учащимися начальных и средних классов ДМШ. Очерки по методике обучения игре на фортепиано. Москва: Музыка, 1965. С. 6–60.
6. Ройзман Л. Спрашивают педагоги-практики. Вопросы фортепианной педагогики. Москва, 1963. Вып. 1. С. 23–46.
7. Савшинский С. Пианист и его работа. Москва: Классика–XXI, 2002. 244 с.
8. Хубов Г. Себастьян Бах. Москва: Музгиз, 1953. 320 с.
9. Швейцер Альберт. Иоганн Себастьян Бах. Москва: Музыка, 1965. 726 с.

**ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

**Супрун Г. Ю.**

*У статті дається характеристика театралізованої діяльності як важли­вого чинника розвитку особистості учнів початкової школи. Розгляда­ються погляди науковців щодо її специфіки, особливостей організації в умовах навчально-виховного процесу. Підкреслюється, що залучення дітей до театралізованої діяльності на уроках музичного мистецтва сприяє розвитку емоційної сфери, мовлення, корекції поведінки.*

***Ключові слова:*** *театр, театралізована діяльність, емоційна сфера, особистість, театралізовані уроки, театралізовані ігри.*

В умовах реформування системи освіти у почат­ковій школі відбувається переосмислення підходів до виховання й навчання дітей. Наразі важливим є звернення до тих внутрішніх процесів, які пов’язані із діяльністю, спілкуванням, розкриттям творчого потенціалу особистості. Це передбачає впровадження нових підходів в освітнє середовище, зокрема застосу­вання театралізованої діяльності, яка сприяє розвитку у дітей здатності до самоорганізації, умінь приймати елементарні рішення, виявляти творчу актив­ність, ініціативність, оригінальність думки, комунікаційні навички. Тому залучен­ня дітей до даного виду діяльності на уроках у її різних виявах є особливо актуальним, оскільки це зумовлює благотворний вплив на всі психологічні процеси: формування здібностей, свідо­мості, моральних норм та правил пове­дінки, емоційного й розумового розвитку.

Проблема застосування театралізованої діяльності у роботі з дітьми хвилювала багатьох учених. До неї звертались Г. Костюшко, Н. Нечай, Л. Сєрих, В. Шахрай, у працях яких охаракте­ри­зовано величезні можливості театралізованої діяльності для збагачення та розкриття творчого потенціалу дітей. У дослідженнях Л. Артемової, О. Аматьєвої, Р. Жуковської, Ю. Рубіної підкреслюється її роль у всебічному розвитку школярів. Окремі аспекти та особливості театралізованої діяльності висвітлено у розвідках Л. Артемової, А. Богуш, Ю. Косенко та інших. Важливими є дослідження, присвячені застосуванню елементів театралізованої педагогіки у роботі з дітьми (Н. Водолага, Л. Виготський, Н. Ветлугіна та інші). Однак проблема використання театралізованої діяльності як засобу розвитку особистості молодших школярів на сьогодні є ще далекою від свого вирішення.

**Мета статті** полягає у розгляді наукових поглядів щодо впливу театралізо­ваної діяльності на розвиток особистості учнів початкової школи.

Театр – синтетичний вид діяльності, який поєднує в собі слово, образ, му­зику, танець, малювання. Він має свій пізнавальний момент, своє відображення світу на відміну від інших видів мистецтва (живопису, скульптури, музики, поезії).

Театралізована діяльність трактується як вид мистецтва, який відображає дійсність у художніх та сценічних образах, тобто художніх уявлень актором якогось явища чи ситуації та показ ним цього в мистецтві; є одним із засобів культурного та естетичного виховання, що відображає особливості розвитку суспільства і тісно пов’язана з його загальною культурою [1, с. 173]. У наукових джерелах театралізована діяльність трактується як художня діяльність, що пов’язана зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів [5, c. 326]. Вона дає широкі можливості для всебічного розвитку мовлення дитини, її комунікаційних навичок, є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань і відкриттів.

Театралізована діяльність школярів, у силу своєї специфіки, має сприяти активізації їхнього життєвого досвіду, концентрації уваги та чутливості до вчинків інших людей, розвитку вміння бачити, розуміти мету і значення різноманітних явищ, виявляти свої щирі емоції, тобто те, що вони відчувають насправді.

Театралізована діяльність сприяє розвитку емоційної сфери учнів початко­вої школи. Вона спонукає до співчуття героям, викликає переживання разом з ними до подій. Це важливий засіб розвитку емпатії, здібності розпізнавати емоційний стан людини за мімікою, рухами, інтонацією, вміння уявляти себе на місці героїв у різних ситуаціях. Щоб порадіти за інших та співчувати чужому горю, потрібно вміти за допомогою уяви зайняти місце іншої людини, подумки стати на її місце. Як підкреслював Б. Теплов, "у процесі цих переживань виникають відповідні відносини і моральні оцінки, які мають більшу силу, ніж оцінки, які просто засвоюються" [5, с. 44].

Важливим є використання театралізованої діяльності як засобу корекції поведінки дитини. Це можливо завдяки її сильному емоційному впливові, адже занурюючись у світ театральних засобів, дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. І не тільки пізнає, але й висловлює власне ставлення до добра і зла. Улюблені герої стають зразками для наслідування. Саме здатність дитини до такої ідентифікації з улюбленим героєм дозволяє педагогам позитивно впливати на дітей. На цьому наголошував Д. Кабалевський у книзі "Виховання розуму і серця", коли писав про значення мистецтва в цілому для розвитку особистості дітей: "Залишаючи враження на все життя, воно вже в ці ранні роки дає нам уроки не тільки краси, але й уроки моралі. І чим багатші ці уроки, тим легше та успішніше розвивається духовний світ дітей Адже відомо, що маленькі діти активно відносяться до того, що викликає їх цікавість" [3, с. 48].

Л. Бегас зазначав, що педагог, який використовує театралізовану діяльність у корекційній роботі, зобов’язаний:

* створювати умови для творчої активності дітей (заохочувати до творчості, розвивати здібності, вільно триматися під час виступу, спонукати до імпровізації за допомогою міміки, виразних рухів, інтонації);
* долучати дітей до театрального мистецтва (ознайомлювати з театраль­ними жанрами, з різними видами театрів);
* забезпечувати взаємозв’язок театралізованої з іншими видами діяльності в єдиному педагогічному процесі;
* створювати умови для спільної театралізації дітей та дорос­лих [1, с. 174].

Театралізована діяльність сприяє також розвитку мовлення дитини. Це зумовлюється використанням малих фольклорних форм (потішок, примовок, забавлянок, лічилок, народних дитячих пісеньок тощо), художніх творів (вірши­ків, маленьких оповідань, казок) як на уроках, так і у позаурочний час. Робота з літературним матеріалом привчає дітей уважно слухати, добирати слова-рими, чітко та досить голосно їх вимовляти.

Важливим є залучення дітей до театралізованої діяльності на уроках музичного мистецтва*.* Діяльність у галузі театрального музикування має уможли­вити усвідомлення дітьми спільностей і відмінностей у механізмах втілення художніх образів засобами тих або інших мистецьких різновидів, а також формування у них елементарних уявлень про способи та основні прийоми синтезування різного мистецького матеріалу в єдине художнє ціле. Театральна діяльність має бути важливим фактором підвищення рівня емоційної сприйнят­ливості учнів, розвитку в них здатності до оцінних дій у сфері естетичних явищ, забезпечення психологічної розрядки дітей, що має обґрунтувати наявність емоційно-оцінної функції.

Використання різних форм театральної діяльності на уроках музичного мистецтва має допомогти учням оволодіти музично-естетичними знаннями, а за педагогічно доцільної організації має стати дійовим чинником формування есте­тич­ної культури дітей, набуття різноманітних знань, умінь, навичок. Однією з особливо вагомих функцій музично-театралізованої діяльності має бути художньо пізнавальна, яка повинна спрямувати на розширення кругозору та збагачення музично-театрального тезаурусу дітей.

Розвитку особистості учнів початкової школи сприяє введення театралізо­ваних уроків. Такі уроки завжди різні, цікаві, захопливі. Під час таких уроків створюються умови для активного спілкування, за якого учні прагнуть вислов­лювати свої думки. При цьому діти з бажанням виконують завдання, виявляють зацікавленість матеріалом, що вивчається, вчаться самостійно працювати з навчальною, довідковою та іншою літературою, проводити самостійну пошукову та дослідницьку діяльність. Водночас, використання елементів театральної педа­го­гіки сприяє створенню на уроці ситуації успіху, яка, в свою чергу, викликає у школярів відчуття радості, задоволення від навчання.

Вплив на розвиток особистості учнів початкової школи засобами театралізо­ваної діяльності здійснюється також завдяки використанню так званих театралізо­ваних ігор як засобу розвитку діалогічного та монологічного мовлення [2, с. 43]. Враховуючи схожість театралізованої гри зі сценічним мистецтвом, слід зазна­чити, що її відмінність полягає в тому, що вона не потребує обов’язкової присут­ності глядача, участі професійних акторів, костюмів. У цій грі достатньо використати певні атрибути, які допоможуть дитині увійти в образ. Творчі прояви дітей в таких іграх різноманітні: від придумування сюжету і змісту гри, пошуку шляхів реалізації задуму до перевтілення в ролях, заданих літературним твором.

Організація театралізованої діяльності у початковій школі передбачає залучення дітей до участі у різних виставах. Під час їх підготовки дітям надається змога роздивитися костюми, відтворити найхарактерніші рухи перед дзеркалом. Ця робота вимагає від учнів самостійності, адже одягаючи костюми, вони вчаться перевтілюватися в героїв і розповідати іншим від імені персонажа про свій зовнішній вигляд, характер, про те, що вони вміють робити.

Ще одним способом організації театралізованої діяльності у школі є робота різноманітних студій ("Ляльковий театр", "Театральний салон", "У гості до казки"). У таких загальних заходах кожна дитина стає членом колективу, яких об’єднує спільна мета.

Отже, при впровадженні театралізованої діяльності в освітній процес розкривається творчий потенціал учнів, розвивається здатність до само­вислов­лювання, до вияву щирих емоції, а найголовніше у дітей виникає бажання до навчання. Також залучення до театралізованої діяльності сприяє розвитку: емоційної сфери, розвитку мовлення та корекції поведінки. Важливе значення має використання театралізованої діяльності на уроках музичного мистецтва, оскільки музика дозволяє краще розвинути творчі здібності, емоційний спектр учнів та їх здатність до оцінних дій у сфері естетичних явищ. Організація театралізованої діяльності у початковій школі передбачає залучення дітей до участі у різних виставах, що дозволяє їм звільнитися від страху перед аудиторією, позбутися певних комплексів щодо своєї зовнішності, сприймати критику щодо себе.

**Література**

1. Бегас Л. Д. Театрализованные занятия как новая образовательная технология в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста с заиканием. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов.* Курск, 2013. № 12 (90). С. 173–176.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років. Київ: Слово, 2004. 376 с.
3. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. Москва: Просвещение, 1984. 205 с.
4. [Словник української мови: в 11 т. Київ: Наукова думка, 1980.](http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh)  Т. 2. С. 481.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. *Избранные труды:* в 2 т. Москва: Педагогика, 1985. Т. 1. С. 42–52.

**РОЗДІЛ ІV**

**Проблеми мистецтвознавства**

**та виконавського мистецтва**

**ПРОБЛЕМА ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

**Антипчук С. М.**

*У статті розглядаються історичні аспекти проблеми музично-виконав­ської майстерності. Простежується розвиток теоретичної думки щодо означеного питання, аналізується сутність різних підходів до формування виконавської майстерності музиканта.*

***Ключові слова:*** *музичне виконавство, музично-виконавська майстерність, виконавські школи –* "*механістична*", *анатомо-фізіологічна, психотехнічна.*

У музичній педагогіці та естетиці виконавського мистецтва проблема фор­му­вання виконавської майстерності збігається з тенденціями розвитку вико­нав­ських шкіл. Історія музично-виконавського мистецтва вказує на існування різних шкіл і напрямків, які відзначалися різними підходами до проблеми виконавської майстерності.

Аналіз наукової літератури з проблеми формування виконавської майстер­ності дає підстави стверджувати, що у період з XVI до XVIII ст. переважна більшість музикантів поєднували педагогічну, виконавську, імпровізаційну та композиторську діяльність (тобто музикантів, які тільки виконували музику, практично не існувало). Дослідники зазначають, що у цей історичний період провідною була композиторська діяльність. Педагоги того часу спрямовували свої зусилля на формування всебічно розвиненого музиканта, який є теоретично грамотним, має багату фантазію та вміє все втілити на практиці. Музично-педагогічні ідеї тих часів вдало висловив французький філософ Ж.-Ж. Руссо: "Для правильного осягнення музики недостатньо тільки виконувати її: потрібно також вміти її створювати; і якщо не навчатися одночасно того й іншого, то неможливо її добре зрозуміти" [4, с. 56].

Питання формування майстерності виконавця завжди були в центрі уваги педагогів і виконавців. Цій проблемі присвячено багато теоретичних праць, методичних посібників, які розкривають питання оволодіння виконавською майстерністю. Теоретичні основи формування виконавської майстерності криста­лізувалися у працях видатних музикантів, починаючи з клавірної епохи і до наших днів. Поступова модернізація інструментарію та змісту музики створювала нові проблеми для виконавців та змінювала їх уявлення про виконавську майстерність й підходи до оволодіння нею, які в різні історичні періоди були несхожими, іноді протилежними.

Теоретичне осмислення виконавських проблем започаткувалося в епоху клавірного мистецтва, яке упродовж XVI–XVII століть інтенсивно розвивалося в Іспанії, Італії, Англії, Німеччині, Польщі, Нідерландах, Франції та зумовило створення низки національних клавірних шкіл.

Аналіз різних підходів до виконавського мистецтва дозволив виявити основ­ні напрямки, за якими розвивалася теорія музичного виконавства. Загальною рисою їх було те, що основною ідеєю більшості напрямків XIII–XIX століть був технічний тренінг виконавця, ні про який розвиток музичної свідомості, загальних чи спеціальних музичних здібностей не йшлося. Майстерність виконавця полягала у досягненні техніки "перлинної" гри шляхом багатогодинних тренувань, тобто ізольованої пальцевої гри без участі кисті, ліктів, плеча тощо. Чим більш нерухомим був виконавець, тим більшою вважалась його майстерність. Ця школа виконавства отримала назву "*механістична*" [5, с. 119–120].

Намагання досягти високої віртуозності у грі породило особливий інтерес до розвитку техніки. Досягнення технічної майстерності було головним. Техніка не розглядалася в контексті змістовості музики. Музиканти годинами займалися різноманітними технічними вправами для пальців. Придумувалися різноманітні апарати для розвитку пальцевої гри, розтягування пальців. Такі методичні установки приводили до фізичної перевтоми, захворювання рук, але часто ніяк не впливали на досягнення технічної майстерності. В репертуарі музикантів не було творів Й. Баха, В. Моцарта, які вважалися нецікавими й старомодними, натомість звучали твори Калькбренера, Тальберга та інші.

Принципово інший підхід до техніки гри на інструменті пов’язаний з *анатомо-фізіологічним* виконавським напрямком, який відображав більш прогре­сивні (порівняно з попереднім) наукові погляди на формування виконавської техніки. Критикуючи догматів старої "механістичної" школи, представники цього напрямку протиставили принципово інший підхід до техніки гри (Л. Деппе, Р. Брейхаупт, Ф. Штейнхаузен, Гр. Прокоф’єв та інші). Сутність їх підходу до формування техніки музиканта полягала в пошуку природних, необхідних, "пра­виль­них" рухів рук музиканта-виконавця. Обґрунтовуючи "природність" рухів рук, Р. Брейхаупт, Ф. Штейнхаузен спиралися на їх анатомічні й фізіологічні особливості. Детально вивчалася м’язова й кісткова будова тіла людини, вимірю­валося "вагове навантаження" на інструмент, нахили кисті тощо. Виходячи з цих даних, давалися методичні рекомендації щодо організації ігрового апарату музи­канта, які часто були протилежними.

Серед прихильників цього напрямку було багато педагогів, методистів, концертуючих артистів, які усвідомлювали необхідність змін у підходах щодо формування майстерності виконавців. Ці зміни були зумовлені появою нових творів з більш складною фактурою, нового інструментарію й, відповідно, перег­ляду арсеналу виконавських прийомів. Однак очікування від рекомендацій "доцільності і природності" рухів музиканта не виправдалися. Анатомо-фізіоло­гічна школа не враховувала індивідуальні особливості конкретного виконавця та його психофізичний стан, особливості мислення тощо. Тобто анатомо-фізіологіч­ний напрямок не розв’язував конкретних практичних завдань музичного виконавства.

Це дало поштовх до появи *психотехнічного* напрямку, який як загально­визна­ний напрямок у музично-виконавській творчості склався на початку XX століття. Вважається, що основні ідеї цього напрямку сформувалися у творчій діяльності Ф. Шопена, Р. Шумана, Ф. Ліста, братів Рубінштейнів та інших. Кристалізація цих ідей відбувалася поступово у діяльності музикантів-практиків та теоретиків музичного виконавства – Ф. Бузоні, І. Гофмана, А. Шнабеля, Г. Гінзбурга, Ф. Блуменфельда та інших.

Так, Г. Коган вважав, що недоліком старої "механістичної" школи було те, що вона занадто фіксувала увагу музиканта на рухах. Потрібно ясно "бачити" мету руху та його підпорядкованість художнім цілям. А вольовий імпульс під час гри приведе до автоматизації рухів та досягнення мети [5, c. 126].

І. Гофман став автором терміна "розумова техніка", яка, на його думку, полягає у здатності музиканта скласти ясне внутрішнє уявлення про технічний пасаж, не використовуючи пальців. Він вважав, що при розучуванні нового твору потрібно, щоб у голові виконавця спочатку склалася цілком зрозуміла звукова картина, а потім починається механічна (технічна) робота. Слід домагатися того, щоб уявна картина стала виразною, тоді пальці будуть їй підкорятися. Важливе місце в його теорії займала думка про волю, яка керує усім виконавським процесом. "Техніка без музичної волі – це здібність без мети" [1, с. 56–59].

Незважаючи на те, що психотехнічна школа виконавства була більш прогре­сивною, серед її прихильників у масовій музичні практиці почали з’являтися примітивні спрощення основних її ідей. Це привело до перебільшень: мовляв, досить собі уявити, "почути" внутрішньо, і все вийде, відтак немає потреби вдо­ско­налювати технічно-виконавську майстерність. Запеклим противником таких перекручень був О. Шульпяков. Він стверджував, що "якщо правильно те, що дійсна техніка ніколи не виробляється у відриві від художніх намірів, то рівною мірою правильно й те, що художні наміри не можуть складатися окремо від техніки" [6, с. 39].

Ф. Блуменфельд підкреслював, що справжній музикант чує музику внут­рішнім слухом, а пальці її тільки відтворюють. Є виконавці, які "базікають" глухими пальцями, смутно уявляючи, що збираються "сказати" своїми руками [5, c. 129]. Отже, впровадження у навчальну практику установки "бачу – чую – граю" є необхідною для формування в музиканта основ виконавської майстер­ності.

Значний внесок у формування теоретичних основ виконавської майстер­ності належить Дж. Фільду, який розвивав в учнях філігранну майстерність і домагався "співу на фортепіано". Категорично заперечував механічну гру А. Рубінштейн, який виховував учнів на творах Баха, Бетховена, Шопена, Ліста. Художню сторону виконання підкреслював Т. Лешетицький, проводячи з учнями велику роботу над динамікою, ритмічною гнучкістю та мелодичною виразністю [3, c. 26–32].

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок про те, що основи теорії виконавської майстерності сформувалися переважно у форте­піанній педагогіці. Однак закономірності формування виконавської майстерності, які поступово кристалізувалися у творчій діяльності видатних музичних теоре­тиків, стали універсальними для практики навчання гри і на інших музичних інструментах.

Наукове обґрунтування феномену *виконавська майстерність* у сучасній вітчизняній педагогіці належить М. Давидову. За визначенням автора, виконав­ська майстерність включає комплекс слухо-моторних і психофізіологічних даних, теоретичних та практичних навичок, прийомів і форм музично-ігрових рухів, що постійно модифікуються у процесі актуалізації творчої інтерпретації музичного твору. У процесі теоретичного аналізу формування виконавської майстерності автор торкається питань виконавської обдарованості, художньо-виконавської техніки, виконавського тонусу та специфічних виконавських виражальних засобів, які в єдності впливають на успішність цього процесу [2, c. 133].

Отже, проблема формування музично-виконавської майстерності була і є в центрі уваги теоретиків музичного виконавства. Сучасні вчені досліджують різноманітні практичні аспекти виконавської підготовки музикантів. Особливо важливим, на наш погляд, є аналіз проблеми формування виконавської майстер­ності у початковій ланці освіти, яка є менш дослідженою.

**Література**

Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. Москва: Гос. муз. издательство, 1961. 224 с.

1. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста): підруч. для вищ. та серед. муз. навч. закл. Київ: Муз. Україна, 2004. 240 с.

Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма: учеб. пособие. Москва: Музыка, 1980. 112 с.

Руссо Ж.-Ж. Трактаты. Москва: Наука, 1969. 765 с.

Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. 320 с.

Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Ленинград: Музыка, 1986. 128 с.

**РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА**

**(Х–XVIIІ СТ.)**

**Іваненко-Коленда А. С.**

*У статті розкриваються особливості становлення і розвитку хорового мистецтва та вокально-хорової культури в Україні починаючи з Х сто­літ­тя, а також, роль хорового мистецтва в національному самопізнанні та духовному розвитку самосвідомості українського народу.*

***Ключові слова:*** *хорове мистецтво, хорова творчість, хоровий спів, співацьке навчання, національна хорова школа.*

Музика як феномен завжди займала вагоме місце в національному самопіз­нанні. Упродовж багатьох століть, в несприятливих для розвитку умовах, україн­ська професійна музика, а саме хорове мистецтво, набувало важливого значення на арені становлення державної самосвідомості. Хорове мистецтво, відображаючи національні та духовні риси України, донесло до сьогодення історичну частину людського буття.

Слід зазначити, що звернення до досягнень минулого важливе сьогодні не лише з позиції збагачення сучасних знань. Багаторічне відмежування від власних національних коренів та культурних традицій призвело до втрати духовного зв’яз­ку з поколіннями. Звертаючись до витоків духовності, ми налагоджуємо стосунки зі свої минулим, адже без минулого немає майбутнього.

Історія хорової творчості України знайшла своє відображення на сторінках підручників, авторами яких є: Л. Корній та Б. Сюта "Історія української музичної культури", В. Іванов "Навчання церковного співу в Україні" та "Співацька освіта в Україні", Н. Герасимова-Персидська "Хоровий концерт на Україні". У праці Л. Архі­мовича та М. Гордійчука "М. Лисенко: життя і творчість" можна ознайо­митись з розвитком та становленням української професійної музики. Все це дає змогу переконатися, що українська культура, а саме хорова музика України, займає високу сходинку в національному самопізнанні та духовному розвитку самосвідомості країни.

Перші пам’ятки музичної культури України дійшли до нас ще з доісто­ричного часу. За археологічними знахідками, які належать ще до епохи палеоліту, а це 20 тис. р. до н. е., можна довести, що музика відігравала важливе значення не лише в побуті населення, а й була невід’ємною частиною зародження культури та духовності усього народу.

З глибини віків до нас дійшли зразки обрядового фольклору, а це насам­перед пісні, балади, думи.

Звертаючи увагу на різновиди музичної виконавської діяльності, можна виокремити один із найдоступніших – спів, а саме хоровий спів, що відображає співочу душу українського народу.

Науковцями доведено, що хоровий спів існував за часів первісно-общин­ного ладу і був пов’язаний з обрядовістю. Сутністю обрядового хорового співу було єднання співаків у спільному духовному прагненні при вільному самовияві індивідуальності кожного співака.

Витоки хорового співу в Україні беруть свій початок саме з давньоруського культового співу, пов’язаного з канонічними християнськими обрядами. Адже починаючи з Х ст., з Хрещення Київської Русі, починається розвиток багатові­кової практики хорового мистецтва. Оскільки релігійний спів був головною складовою частиною богослужіння, природно виникає потреба в освічених співаках.

За визначенням В. Іванова, "поняття "співацьке навчання" у вітчизняній науці зустрічається рідко. Тим часом воно досить містке і включає все, що пов’язане з багатовіковою хоровою практикою українського народу, починаючи ще з Давньої Русі. Перше слово тут походить від давньоруського "спевец" (церковний півчий), а друге зв’язане із словом "навчати", "навчити", що з давніх давен означало передачу конкретних знань, умінь і досвіду від одних людей до інших. Загалом же термін "співацьке навчання" вказує на строго визначену галузь вокальної педагогіки, яка ґрунтується на теоретичному й практичному досвіді церковного співу. Головне, що цей спів пов’язаний з богослужінням і виконується лише в храмі, тобто церкві" [3, с. 5].

Закріплюючи на українських землях нову релігію, музика стає головним фундаментом церковно-релігійних обрядів. В церквах та монастирях починають з’являтися перші співацькі школи, де майстри, творці співу навчають цього мистецтва. Адже кожна церква за потребами обряду вимагала спеціальної підготовки читців та хору, за якою передбачалось навчання за спеціальними програмами та потребами церковного кліру.

Тогочасні релігійні богослужіння православної церкви беруть свій початок з візантійських традицій, однак на наспіви Київської православної церкви вплинуло східнослов’янське пісенне підґрунтя, яке асимілювало з культового фольклорного співу та дало поштовх для виникнення нового самобутнього київського (знамен­ного) розспіву, який згодом став ознакою тогочасної музичної системи.

Київська Русь перейняла з Візантії суворий регламентований спів та молит­ви, які виконувались на різних службах: всенічній, вечірній, ранковій та літургії, де основними церковними піснеспівами були псалми, антифони, тропарі, кондаки, канони, стихирі, які лише у XVI ст. знайшли своє втілення в таких церковних виданнях, як "Псалтир", "Стихирарій" та "Ірмолой".

Псалтир був обов’язковою книгою у навчанні і містив 150 псалмів, які використовувалися під час богослужіння. Підготовка співацьких кадрів набувала державного значення. До служби в церквах починали готувати з дитячого віку. У процесі церковного навчання були виокремлені такі фахові спрямування, як: писарі, читці, співці. Цікавою особливістю тогочасного навчання було те, що роль викладачів часто виконували священники, адже спеціальні співацькі навчальні заклади ще не мали свого повноваження.

Вважають, що першою спеціальною школою стала школа, заснована доч­кою Ярослава Мудрого Анною при Андріївському монастирі в Києві, де навчали дівчат різних ремесел, грамоти й співу.

Паралельно в цей час набувають розмаху Печерський, Золотоверхий, Видубицький та ін. монастирі, в яких також проходить підготовка професійних півчих та регентів. Це свідчить, що Київ вже на той час має свою систему підго­товки церковних кадрів.

Запозичена з Візантії система співу здійснювалась за канонічними пісно­співами, які мали своє втілення в восьми гласах. Кожен глас відповідав своєму почерговому тижню, який мав відповідний ладовий стрій та інтонаційну особли­вість.

За правління Ярослава Мудрого церковний спів набуває релігійного втілен­ня, яке реалізовується у стінах Києво-Печерської Лаври. Саме тут, відмежо­вую­чись від Візантійських традицій, українська церковна музика бере свій автентич­ний початок.

У практиці християнської церкви X ст. існували понад дві тисячі мелодій, які свого часу склав Єфрем Сирієць (306–373 рр.), візантійці Роман Сладкопівець (кінець V ст. – бл. 560 р.), Андрій Критський (675–749 рр.) та богослов Іоанн Дамаскін (бл. 675–753 рр.). У християнському світі їх піснеспіви вважалися канонічними і увійшли в давньоруську церковно-співацьку практику у вигляді знаменного розспіву, що характеризується несиметричним ритмом, усталеним текстом, будується на послідовності та поступовості одноголосного звукоряду в межах кварти або квінти. Найвідомішим знаменним розспівом, який вніс націо­нальний характер в канонічні візантійські наспіви є київський розспів. За розвитком мелодії, варіаційності та імпровізаційної особливості київський розспів споріднюють з українською піснею. Київські наспіви стають для України взірцем церковного співу.

Досягнувши своєї вершини, знаменний спів, який базується на монодії, викристалізувався у музичну систему. Але з плином часу вона стала серйозним гальмом у подальшій еволюції музичного мистецтва. Адже, як зазначив В. Іванов у своїй роботі "Навчання церковного співу в Україні IX–XVII ст.", "на зміну монодії приходить живе, сповнене чуттєвості партесне багатоголосся, засноване на гнучкій і пластичній, нерідко народного складу мелодиці й чітко ладовій та гармонічній виражальності" [2, с. 36].

Багатоголосний, партерсний спів, який виник на західних землях, пов’яза­ний з культурним життям народу XVI–XVII ст. і є більш зрілим жанром профе­сійного багатоголосся. Новий прояв світобачення в музичному хоровому мистецт­ві тісно відображає культурне життя народу і ті події, які відбулися в цей історичний час. Визвольна війна під проводом Богдана Хмельницького набуває гострого ідейного спрямування, яке має своє відображення й у мистецтві.

Музичне мистецтво, що відображає провідні суспільні ідеї, дух боротьби проти національного гноблення, тепер виступає в новій ролі – партесного концерту.

Основними осередками розвитку музичної освіти, на той період, були брат­ські школи, серед яких провідною школою був Києво-Могилянський колегіум, де працювали спеціалісти зі співу, сольфеджіо та виховували висококваліфікованих регентів і співаків партесної музики.

Так, із записок Павла Алеппського про подорож архієпископа Макарія ми можемо читати: "Ничто так не удивляло нас, как красота маленьких мальчиков и их пение, исполняемое от всего сердца в гармонии со старшими", яке "… колебало гору и долину" [1, с. 2–4].

Набувши високих художніх якостей, партесний спів починає розповсю­джуватись за межі України. Так, у другій половині XVI – на початку XVII ст. партесний спів має консолідуючий характер між Україною, Білорусією та Росією.

Новий тип творчості затверджується та популяризується українськими, білоруськими та російськими церковними придворними. Згодом церковний спів набуває професійного характеру та виникає потреба в його узаконенні.

Поступово відшліфовуючись та удосконалюючись, партесний спів набуває концертного характеру, що призводить до витіснення релігійного початку та утвердження світських форм існування хорового концерту. В творах починають застосовувати яскраві, динамічні акорди, контрастність та емоційність. Все це сприяло новому уявленню про хорову музику та її вплив на слухачів.

Незважаючи на те, що хоровий концерт XVII–XVIII ст. був досить популярним, більшість творів не збереглися до нашого часу, а ті, що збереглися, не несуть ніяких відомостей про час і автора рукописного матеріалу. Хорові твори кінця XVII–XVIIІ ст. належать до тих пам’яток історії та культур України, які "відбивають матеріальне й духовне життя минулих поколінь, багатовікові історію нашої Батьківщини, боротьбу народних мас за її свободу та незалежність" [4, с. 5].

Перші зразки партесного багатоголосся невідомі нам і донині. Навіть з першої половини XVII ст. ми знаємо лише запис 1638 року в "Ірмо­логіо­ні" [2, с. 12].

На жаль, тільки невелика кількість творів була синхронізована за датою створення, ім’ям автора та побічними відомостями [2, с. 37]. За позатекстовими вказівками віднайдено твори відомих на той час композиторів, таких як Дилецький та Титов.

Творчість Миколи Дилецького, постать якого досить типова для свого часу, складає цілу епоху української музики. Західноруські землі – Україна, Білорусь – були багаті на високоосвічених діячів культури, пов’язаних і з Росією, і з Польщею. Вони були тими сполучними ланками, що сприяли творчому взаємо­обміну між різними слов’янськими культурами [6, с. 2].

Так, з першої половини XVII ст. значною була роль українців у Росії. У російських церквах на той час ще практикувався тільки одноголосний церковний спів. Проте вже з другої половини XVII ст. в руських землях спостерігається зацікавленість українським партесним співом. У Москві працювали українські композитори – творці партесного співу Іван Коленда, Микола Дилецький [5, с. 105].

Для придворного хору здійснювався спеціальний набір обдарованих українських юнаків та композиторів. Такими були Артем Ведель, Максим Бере­зовський, Дмитро Бортнянський – майбутнє українського хорового мистецтва. Історик Якоб Штелін засвідчує, що у XVIIІ ст. хор імператорської капели складався зі ста найкращих відбірних українських співаків [7, с. 58].

Підсумовуючи викладений матеріал, присвячений розвитку українського хорового мистецтва на Україні Х–XVIIІ ст., слід зазначити, що хорове мистецтво має свій складний і плідний шлях у формуванні вокально-хорової культури України.

Починаючи з часів Давньої Русі, хорове мистецтво набувало свого націо­нального характеру. А саме з Хрещення Київської Русі розпочався новий період співацької освіти, який поступово мав втілення в традиціях православного богослужіння та християнських обрядів.

Вагомий внесок у розвиток співацької освіти XV ст. зробили традиції київської школи, які своєю працею донесли здобутки до наступних поколінь.

Незважаючи на те, що XVI ст. несе за собою гострі соціальні та політичні конфлікти, цей період підіймає музичну культуру на вищий щабель теоретичної думки.

Перша половина XVII ст. відкриває для історії українського церковного співу якісно нову сторінку. В цей період характер співацької освіти осмислюється та розвивається братськими школами та помісними приходами.

У XVII ст. українська хорова школа зазнає тиску з боку західноєвро­пей­ського християнства та Росії. Незважаючи на важкий політико-економічний стан держави, саме в цей період закладається фундамент музично-педагогічних знань, створюється навчальна література, розробляються теоретичні питання музичної грамоти, які набули подальшого розвитку для власної національної школи, яка утвердилася в педагогічній творчості таких видатних українських композиторів, як М. Березовскький, А. Ведель, Д. Бортнянський. Все це стало важливим підґрун­тям для подальшого розвитку та становлення українського хорового мистецтва.

**Література**

1. Алеппский П. Путешествие антиохийского патриарха Макария в Россию в половине XVII века. Москва: П. П. Сойкин, 1897. 202 с.
2. Герасимова-Персидська Н. О. Хоровий концерт на Україні XVII–XVIII ст. Київ: Музиична Україна, 1978. 180 с.
3. Іванов В. Ф. Навчання церковного співу в Україні IV–XVII ст. Київ: Музична Україна, 1997. 247 с.
4. Іванов В. Ф. Співацька освіта в Україні у XVII ст. Київ: Музична Україна, 1997. 247 с.
5. Корній Л. П. Історія української музичної культури: підручник для студентів вищих навчальних закладів / До 100-річчя Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2011. 719 с.
6. Протопопов В. Николай Дилецкий и его русские современники. Москва: Советская музыка, 1972. № 12. С. 5–21.
7. Штелин Я. Я. Музыка и балет в России XVIII века. Ленинград: Тритон, 1935. 190 с.

**ФОРТЕПІАННА ТВОРЧІСТЬ Л. М. РЕВУЦЬКОГО ТА ЇЇ РОЛЬ**

**У РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

**Корабельнікова А. Є., Бисага М. М.**

*У статті досліджується композиторська творчість, наукова та викла­дацька діяльність Л. Ревуцького, які**стали важливою ланкою у розвитку вітчизняної музичної культури ХХ століття. Композитор не тільки вніс видатний вклад у розвиток музичних жанрів (симфонія, кантата, обробка української пісні), але й заснував композиторську та наукову школи зі своїми традиціями.*

*Творчість Левка Миколайовича Ревуцького – одна з найяскравіших і найви­датніших сторінок української радянської музичної культури. Його Симфонія № 2, Концерт для фортепіано з оркестром, хорова кантата-поема "Хустина", обробки народних пісень та фортепіанні твори стали класикою першої половини ХХ століття.*

***Ключові слова:*** *композиторська творчість, Л. М. Ревуцький, музична культура, національне виховання.*

Значне місце у творчому доробку Л. М. Ревуцького займає фортепіанна музика. Його фортепіанні твори відзначаються реалістичністю і природністю. Їм властиві щирі почуття, логічність розвитку музичної думки. Змістом їх є глибокі людські переживання. В них переважають теплі, людяні образи, хоч поряд з цим зустрічаються і "терпкі", "колючі" звучання.

Інтонаційно-гармонічна складність і поліфонічність музичної тканини не стають перешкодою до легкого сприймання цих творів слухачами, тому що в них немає нічого надуманого, відсутні штучні звукові нагромадження. Композитор наполегливо досягає мелодійності, співучості, які вважає найбільш позитивними якостями музики взагалі і фортепіанної зокрема. В композиціях для фортепіано Л. Ревуцький виявляє віртуозне володіння особливостями рояля, технікою фортепіанної фактури. Його фортепіанні п’єси здебільшого досить складні для виконання, але водночас дуже піаністичні. Вони відзначаються продуманою фортепіанною фактурою, зручною аплікатурою. Композитор досконало володіє "секретами" фортепіано. Створюючи свої фортепіанні композиції, він часто ставить перед собою якесь певне технічне завдання, прагне до того, щоб в кожному творі, як і в фортепіанних партіях обробок народних пісень, була оригінальна піаністична фактура викладу. І все ж уся ця техніка є лише засобом для утворення музичного образу.

Ладові, мелодичні та фактурні особливості фортепіанної музики Л. Реву­цького часто випливають із музичних властивостей української пісні. Навіть манера виконання народної пісні вплинула на його творчість. Художнє перетво­рення цих, за висловом О. Сєрова, "найтонших переливів голосу", властивих для українських ліричних пісень, знаходило не лише в обробках, а й в інструмен­тальній музиці композитора, зокрема у фортепіанній ліриці. Показовим твором щодо цього є "Пісня".

Фортепіанні твори Ревуцького різноманітні за змістом та фортепіанним викладом, здебільшого являють собою невеликі п’єси, у яких передається один, а часом й кілька образів. Ось чому виконавець творів Л. Ревуцького повинен обов’язково донести найтонші нюанси – темброві, ритмічні, динамічні, що складають більшу частину тієї атмосфери, якою дихає його музика. Улюблене композитором сполучення різних ритмічних груп, наприклад, дуолей і тріолей, що звучать послідовно або одночасно, часто застосовується і в фортепіанній музиці. Це надає їй особливої плинності й гнучкості, а часом підкреслює імпровіза­ційність або створює враження співіснування двох чи кількох просторових планів.

Напружені звучання, які зустрічаються в інструментальній музиці компо­зитора, зокрема й фортепіанній, пов’язані з характером образів і походять від широкого вживання хроматизмів, альтернативних акордів та їх обернень, велико­го септакорду першого ступеня і нонакордів. Поряд з різноманітною метроритмі­кою це становить одну з типових рис його інструментальної музики.

Перші фортепіанні твори Ревуцького з’явилися ще в учнівські роки. Це Повільний вальс cis – moll та Вальс B – dur, Прелюдія d – moll; cis – moll, два фортепіанні Allegro (h – moll та c – moll) і Концерт es – moll.

Отже, композитор вже на початку свого творчого шляху пробував сили як у жанрі фортепіанної мініатюри, так і у великих формах.

На ранніх творах Левка Миколайовича позначився вплив композиторів, старших його сучасників – С. Рахманінова і О. Скрябіна, яких він чув на автор­ських концертах і творами яких захоплювався.

Стихія вальсовості, якій віддали увагу багато композиторів XIX ст., зокрема й російські, приваблювала і Ревуцького в молоді роки. У його вальсі (B – dur 1909–1910 рр.) помітний вплив фортепіанних вальсів П. Чайковського, Ф. Шо­пена, Ф. Ліста та оркестрових творів М. Глінки і О. Глазунова.

Найбільша кількість фортепіанних творів Ревуцького написана у формі прелюдій – поетичних мініатюр, об’єднаних єдиним настроєм. Найчастіше у них в одному чи в кількох небагатьох образах відтворюється певний психологічний стан. Жанрово-характерних прелюдій у композитора значно менше. надихнули Ревуцького на написання цих невеликих фортепіанних п’єс прелюдії Ф. Шопена, С. Рахма­ні­нова, О. Скрябіна, А. Лядова. Проте його твори мають виразний інди­віду­альний почерк.

Фортепіанні п’єси ор. 17, № 1 ("Пісня" g – moll та № 2 "Гумореска" D – dur) узагальнюють особливості різних жанрів української народної пісні – лірико-епічного ("Пісня") і жартівливо-танцювального ("Гумореска"). Ці твори відобра­жають різні стани людської душі – задумливу зосередженість і веселе збудження.

"Пісня" – один з найпопулярніших і улюблених автором творів – відзнача­ється великою безпосередністю почуття. Наспівна мелодійна тема увібрала в себе найбільш типові звороти українського народного мелосу. Великого значення набуває в "Пісні" мелізматика, яка виступає не як прикраса, а як суттєва складова частина мелодії. Разом з переважанням плагальних гармоній і застосуванням паралельних квінт, що походять від народного багатоголосся, вона підкреслює яскравий національний колорит цієї п’єси. "Пісня" є значним вкладом у розвиток української фортепіанної музики.

"Гумореска" помірно швидким темпом, характерною ритмічною фігурою з дробленням і застосуванням пунктиру на першу сильну долю в тридольному ритмі, загальною витонченою танцювальністю близька до мазурки. Слід заува­жити, що в українській народно-пісенній творчості зустрічається немало зразків мазуркової ритміки, особливо серед пісень західних областей України. "Гуморес­ка" має розвинену тричастинну форму навіть з рисами сонатності (наявність головної і побічної партії, розробки і репризи з кодою, тональний план).

Дещо осібно від інших фортепіанних творів Ревуцького стоїть "Канон" для фортепіано, написаний у 1927 році. Строгі поліфонічні рамки не стали перешко­дою до втілення образу ліричного й поривчастого, а тільки надали вияву схвильованих почуттів в художньо закінченій формі.

До великих циклічних форм Ревуцький вперше звернувся під час навчання в консерваторії. Тоді він задумав сонату для фортепіано. Цей твір свідчить про велику обізнаність молодого автора з класичними зразками російської інстру­ментальної та симфонічної музики.

Л. М. Ревуцький працював і в жанрі фортепіанного концерту. В українській музиці він першим звернувся до цього жанру. Тоді серед класичної спадщини українських композиторів жанр фортепіанного концерту не був представлений.

До особливого виду фортепіанної творчості належать транскрипції, тобто переклади для фортепіано як творів інших авторів, так і власних робіт того чи іншого композитора, написаних для якогось іншого інструмента (або складу інструментів). Наприклад: Л. М. Ревуцький зробив дві фортепіанні транскрипції органних фуг Й. С. Баха, а саме фугу d – moll та органну фантазію і фугу c – moll.

З метою створення українського фортепіанного педагогічного репертуару Л. Ревуцький написав також три дитячі п’єси, у яких використав українські народні пісні із збірника К. Квітки – дві веснянки і одну колискову. Ці невеличкі п’єски розкривають пісенний матеріал в межах твору, призначеного для початківців. Вони мають на меті прищеплювати учням, які роблять перші кроки у грі на фортепіано, любов до народної пісні.

Таку ж цілеспрямованість мають два фортепіанні етюди – D – dur та F – dur – призначені для учнів, які вже певною мірою опанували прийоми і техніку гри.

В цілому вся фортепіанна творчість Ревуцького складає значний розділ української фортепіанної музики. Вона міцно входить в навчально-педагогічний і концертно-виконавський репертуар. Своїми концертними прелюдіями, сонатою та іншими фортепіанними опусами він першим показав нові типи художнього мислення та засвоєння композиційних прийомів, які згодом визначили самобутній авторський художній стиль, що відзначався неповторним звучанням хроматично збагачених гармоній, своєрідним звукописом, поєднаним з напруженою драма­тургією музичного розвитку.

Мабуть, саме тому і сьогодні найбільш показові твори Л. Ревуцького – симфонія № 2, твори для фортепіано – Концерт, Прелюди, Пісня, унікальні вокальні цикли "Галицькі пісні", "Козацькі пісні", "Сонечко", Кантата "Хустина" на вірші Т. Шевченка, "Ода пісні" на слова М. Рильського – звучать не лише в Україні, але й далеко за її межами у виконанні кращих світових колективів та солістів.

Сьогодні ми можемо вповні показати його творчість, дати зазвучати у правильному сенсовому тлумаченні його творам, що довгі роки замовчувалися або неправильно інтерпретувалися. Саме сьогодні ми можемо стверджувати, що Л. М. Ревуцький був одним з найбільш творчо потужних митців України ХХ сто­ліття, послідовним і відданим патріотом, вірним сином свого народу. Він попри всі складнощі політичної ситуації залишив нам у спадок прекрасну музику, сповнену високої духовності, досконалої художньої майстерності та глибоко національного звучання.

**Література**

1. Горюхіна Н. О. Симфонізм Л. М. Ревуцького. Київ: Мистецтво, 1965. 78 с.

2. Кузик В. В. Лев Миколайович Ревуцький: монографія. Ніжин: ПП Лисен­ко М. М., 2009. 79 с.

3. Лісецький С. Й. Лев Миколайович Ревуцький. Київ: Наукова думка, 1989. 184 с.

4. Шеффер Т. Л. М. Ревуцький. Нарис про життя і творчість. Київ: Музична Україна, 1973. 44 с.

**ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА**

**Куліш Т. М.**

*У статті висвітлюються особливості реалізації професійної компе­тент­ності концертмейстерів, зазначаються деякі особливості психологічних якостей концертмейстера, окреслюється необхідність володіння високим рівнем професійних знань та навичок.*

***Ключові слова:*** *концертмейстер, компетентність, психологічні якості, виконавська діяльність.*

Навчитися гарно акомпанувати не менш складно, ніж навчитися грати на роялі. На думку відомого концертмейстера, професора Московської консерваторії К. Виноградова, немає жодної музичної професії, яка б настільки глибоко проникала в усі сфери музичного життя, ніж концертмейстер-піаніст [1, с. 76]. Специфіка виконавської (сольної) та концертмейстерської діяльності відрізня­єть­ся. Не кожен гарний піаніст здатен професійно акомпанувати солісту, так само як і не кожен концертмейстер може бути солістом-виконавцем. Водночас, поганий піаніст ніколи не стане гарним концертмейстером, як, втім, будь-який хороший піаніст не досягне гарних результатів в акомпанементі, доки не засвоїть закони ансамблевих співвідношень, не розвине в собі чуйність до партнера, не відчує нерозривність та взаємодію між партіями соліста та акомпанементу.

У контексті нашого аналізу варто акцентувати увагу на низці психологічних якостей концертмейстера: увазі, мобільності, вмінні знімати нервову напругу соліста перед виступом, волі, емпатії. Розглянемо їх більш детально.

Увага – це форма психічної активності, яка полягає у зосередженості суб’єкта в певний момент часу на якомусь реальному або ідеальному об’єкті – предметі, події, образі, міркуванні [6]. Багато педагогів-піаністів (викладачі спеціального фортепіано) схильні ставитись до концертмейстерства зверхньо. Бути концертмейстером не легше, а навіть і складніше, ніж бути викладачем. Річ в тому, що концертмейстер повинен володіти увагою зовсім іншого виду – багатоплощинною: її треба розподіляти не тільки між двома власними руками, але і спрямовувати до соліста – головної діючої особи. І все це слід сприймати не частково, а цілісно – ось і виходить, що "коло уваги" (термін К. Станіславського) у концертмейстера велике і складне. Потрібно вирішувати одночасно рухово-технічні завдання, завдання педалізації, враховувати особливості звуковедення у соліста. Слухова увага зайнята звуковим балансом, який надзвичайно важливий в акомпанементі, ансамблева увага стежить за втіленням єдиного з партнером вико­навського задуму. Таке зосередження уваги вимагає величезних затрат фізичних та душевних сил.

**"Мобільність" розглядається як** рухливість, готовність до швидкої реак­ції, швидке включення в діяльність [6]. Надзвичайно важливі для професійної діяльності концертмейстера. У разі, якщо соліст на концерті чи екзамені переплу­тав музичний текст, концертмейстер, не припиняючи грати, повинен вчасно підхопити тему соліста і успішно довести твір до кінця.

Не зайвою рисою характеру буде почуття гумору – відмінний антистре­совий фактор, який допомагає згладити незручні ситуації. Також найкращий засіб для цього – сама музика: виразна та впевнена гра акомпанементу, підвищений тонус виконання, натхнення передаються партнеру, допомагають йому зняти напругу, знайти впевненість, психологічну та м’язову свободу. Отже, здатність до зняття нервової напруги соліста перед виступом є вагомою складовою психоло­гічної компетентності фахівця.

Воля розуміється як внутрішня активність особистості, пов’язана з вибором мотивів, цілепокладанням, прагненням до досягнення мети, зусиллям до подо­лання перешкод, мобілізацією внутрішньої напруженості, здатністю регулювати спонукання, можливістю приймати рішення та гальмувати поведінкові реакції [6]. При виникненні будь-яких музичних невідповідностей та непорозумінь, які трапилися на сцені, концертмейстер повинен твердо пам’ятати, що ні зупинятися, ні виправляти помилки неприпустимо, як і виражати свою досаду мімікою або жестом. Ніколи не здригнутися, не закивати головою або повести плечима, демонструючи всім своїм виглядом: "Ой, як погано", мовляв, дивіться "я хороший, ви ж розумієте, що я не винуватий". За жодних обставин цього не може бути, підкреслює С. Сахарова [4, с. 88]. А. Є. Шендерович у професійній діяльності концертмейстера на перше місце за значущістю ставив швидкість реакції, забезпечення зручності для соліста, здатність "бути "музичним лоцманом" – вміти провести "виконавський корабель" крізь будь-які рифи" [5, с. 35].

Емпатія – емоційний аспект розуміння іншої людини, здатність емоційно відгукнутися на її проблеми, переживати разом з нею, співчувати їй [6]. І. Гофман зазначав, що стати гарним концертмейстером можливо лише при опорі на вже існуючі задатки за наявності емпатії, що виходить за межі музичної обдарованості в психологічну сферу. Він вважав, що досвід може зробити багато, але не все, що чуття – це властивість природна [2,  c.  177]. Із будь-якого піаніста можна зробити концертмейстера: навчити побіжного читання з аркуша, вмілого транспону­вання та розвинути навичку гри в ансамблі. Втім справжнє віртуозне виконання притаманне небагатьом. Про наявність так званого "нутра" (природного чуття) також влучно сказано в книзі Д. Мура "Співак та акомпаніатор". У передмові наведені слова Й. Гете з "Фауста": "Где нет нутра – там не поможешь потом. Цена таким усильям – медный грош…" [3,  с.  3]. Наявність емпатії в характері концертмейстера при контакті з солістом або інструменталістом допомагає поба­чити себе з боку, відчути настрій та емоції і слідувати єдиним задумом.

Гнучкість у спілкуванні, відчуття тактовності дають змогу безконфліктно з’ясовувати незручні моменти і долати труднощі комунікації.

Піаністу, який опановує концертмейстерське мистецтво, надзвичайно важ­ливо володіти високим рівнем професійних знань та навичок у виконавській сфері – мається на увазі міцна опора на знання з теорії музики, гармонії, поглиблене вивчення таких понять, як "стиль", "жанр", "форма", "музичний образ", "виконав­ська інтерпретація". Різнобічне та гнучке мислення, творча самостійність та широка обізнаність у проблематиці вибраної спеціалізації – все це може допо­могти концертмейстеру творчо сприймати і з максимальною результатив­ністю готувати художній матеріал, який є в наявності, до подальшої співпраці з солістом.

Важливою умовою професіоналізму є також виконавська культура, яка передбачає відображення індивідуального естетичного смаку, широту кругозору, свідоме ставлення до музичного мистецтва, готовність до музично-просвіт­ницької роботи. Професійна діяльність концертмейстера нерозривно пов’язана зі сценічними виступами в дуеті з одним або кількома солістами. Тому він повинен демонструвати не тільки вільне володіння інструментом, але і вміння донести зміст художнього образу до слухачів. У процесі концертних виступів концерт­мейстер дуже часто бере на себе роль ведучого і, слідуючи вибраній концепції, спрямовує свого партнера, вселяє впевненість, намагаючись не придушувати, а сприяти розкриттю творчої індивідуальності соліста.

Виконавська діяльність концертмейстера органічно пов’язана із процесом художнього втілення сольної партії. Концертмейстер допомагає виконавцю успіш­но долати різні труднощі, які виникають у процесі спільної роботи, а саме проблеми узгодженого "дихання", фразування, звуковедення, реалізації ритмічних особливостей конкретного твору. Акомпанемент у процесі виконання – опора для сольної партії, її гармонічна основа та фактурна підтримка. Слід підкреслити важливість єдності музичних поглядів та інтерпретаторського задуму соліста та концертмейстера. Останньому треба досконало знати партію соліста, тому що фортепіанний супровід та вказана партія невід’ємні одна від одної, уважно контролювати процес створення відповідної мелодійної лінії, загальний напрям та динаміку розвитку, точність фразування, аналізувати найважливіші параметри вибудуваної виконавської форми, прагнути до переконливого втілення звукового колориту та авторської концепції в цілому.

"Соліст і супутній йому піаніст повинні бути друзями в мистецтві. Ніхто, окрім соліста, не може повною мірою оцінити цю музичну співдружність. Чим сильніша індивідуальність піаніста, тим краще і вигідніше солісту, бо усвідом­лення того, що з ним надійний, чуйний друг, надає йому сили і впевненості" [5, с. 26].

Отже, в понятті "концертмейстер" об’єднуються багато творчих і виконав­ських функцій, які важко відділити одну від іншої. Праця концертмейстера інколи залишається непоміченою. Але це не зменшує її значення в царині музики, оскільки і за "другорядністю" ролі концертмейстера інколи приховується багато­гранна професійна компетентність піаніста.

**Література**

1. Виноградов К. М. О работе концертмейстера / сост. М. А. Смирнов. Москва: Музыка, 1974. 138 с.
2. Гофман И. Фортепианная игра. Москва: Музыка, 1961. 224 с.
3. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор. Воспоминания. Размышления о музыке / пер. с англ. Москва: Радуга, 1987. 427 с.
4. Сахарова С. П. Воспитание концертмейстера: сборник методических статей. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовской государственной консерватории им. С. В. Рахмани­нова, 2001. 96 с.
5. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе: размышления педагога. Москва: Музыка, 1996. 207 с.
6. URL: <https://pidruchniki.com/15801013/psihologiya/slovnik_zagalna_psihologiya>

**ПРОСВІТНИЦЬКА СПРЯМОВАНІСТЬ КУЛЬТУРНИХ ОСЕРЕДКІВ ЧЕРНІГІВЩИНИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

**Ляшенко Т. В.**

*У статті подано і проаналізовано діяльність низки культурно-мистецьких осередків Чернігівщини у контексті суспільно-політичних змін на початку ХХ століття.*

***Ключові слова:*** *національно-визвольний рух, просвітництво, культурні осе­редки Чернігівщини, громадські товариства, культурно-освітні організації.*

Початок ХХ століття в Україні характеризується як новий етап розвитку, що був зумовлений суттєвими, загалом доленосними, суспільно-політичними зміна­ми. Так, у 10‑х роках реформаційні заходи уряду Російської імперії стосовно українських національних інтересів створили умови для активізації розвитку власне української культури, що знайшло своє відображення у розширенні сфер культурно-мистецької діяльності, пожвавленні в музично-освітній та театральній галузях тощо.

Для усвідомлення характеру культурних процесів, що відбувалися в першій третині ХХ століття слід зазначити, що відродження української культури, зокре­ма, музично-театральної галузі, розпочалося на рубежі ХІХ–ХХ століть.

Розвиток музичної культури відбувається шляхом професіоналізації прак­тично всіх її сфер. Формується національна композиторська школа, яка репре­зенто­вана іменами Миколи Лисенка і його послідовників Кирила Стеценка, Миколи Леонтовича, Якова Степового й інших українських митців. Засновуються музичні навчальні заклади, де майбутні композитори й музиканти-виконавці можуть здобути належну професійну освіту. Йдеться про освітні установи ІРМТ й особливо Школу М. Лисенка, яка була реорганізована в Музично-драматичний інститут його імені. Процеси професіоналізації охопили й театральну сферу. Саме на зламі двох століть аматорські театральні гуртки поступово переростали у професійні театральні трупи. Цьому сприяла діяльність когорти видатних режисерів та акторів. Це, насамперед, Марко Кропивницький, Іван Карпенко-Карий, Микола Садовський, Панас Саксаганський, Марія Заньковецька, Галина Затиркевич-Карпинська.

Нові імпульси національно-культурних перетворень активно підхоплю­вали­ся у різних регіонах України. У губернських центрах та повітових містечках виникали й починали функціонувати громадські товариства і культурно-освітні організації.

На Чернігівщині початок ХХ століття ознаменований суттєвими зрушен­нями фактично в усіх сферах суспільного життя.

Важливе місце у розбудові української культури в регіоні посідала робота офіційних наукових установ. Центром історико-культурної діяльності стала Чернігівська губернська архівна комісія, яка заснована 1896 року для пошуків, збереження і впорядкування цінних для науки документальних матеріалів. Результати роботи членів архівної комісії – реферати й наукові доповіді – заслуховувалися на засіданнях і публікувалися у "Трудах Черниговской губерн­ской учёной архивной комиссии". Організатором і першим головою Чернігівської архівної комісії був відомий археолог та історик Г. О. Милорадович, а керівником справами – філолог П. М. Тихонов.

На початку століття в умовах активізації національно-визвольного руху до роботи долучилися провідні українські вчені, письменники, представники місцевої інтелігенції. Керівником справами став краєзнавець П. М. Добро­воль­ський, головою – директор чоловічої гімназії Є. М. Зеленецький. З 1902 року у комісії почав працювати М. М. Коцюбинський.

Нова хвиля активізації роботи архівної комісії пов’язана із підготовкою до святкування 1000‑річчя Чернігова та приуроченого до цієї дати Чотирнадцятого археологічного з’їзду (1908).

Суттєві позитивні зміни у роботі архівної комісії відбулися з черговою зміною керівництва у 1911 році. Історик В. Л. Модзалевський, який очолив Архівне бюро комісії і став керувати її справами, забезпечив координацію роботи периферійних відомчих архівів, що суттєво поліпшило умови зберігання й обробки документів. У роботі комісії брали участь видатні історики і громадські діячі О. М. Лазаревський , Д. І. Багалій, М. Ф. Владимирський-Буданов, В. С. Ікон­ни­ков, В. В. Антонович, Д. І. Яворницький, письменник Б. Д. Грінченко, літера­туро­знавець М. І. Петров та інші.

Не менш активно функціонувало Історико-філологічне товариство при Ніжинському історико-філологічному інституті (1894–1919). Членами товариства були лише викладачі інституту: М. Сперанський, М. Бережков, В. Рязанов. Особливою своєрідністю відзначалася діяльність Чернігівської філії Київського імперського російського воєнно-історичного товариства, метою якого було виявлення, вивчення й охорона пам’яток воєнної історії краю.

В означений період у регіоні сформувалася достатньо розвинута мережа музеїв. Назвемо основні. 1902 року у приміщенні ремісничого класу сирітського будинку, що знаходився на тодішній околиці міста поблизу села Бобровиці, відкрито загальнодоступний Чернігівський музей українських старожитностей В. В. Тарновського. Музей створено згідно із заповітом В. В. Тарновського (молодшого). Після продажу свого маєтку у селі Качанівці (1898), яким родина Тарновських володіла з 1824 року, він передав Чернігівському губернському земству унікальну колекцію предметів старовини, художніх творів, рукописів (зокрема, Т. Г. Шевченка – пов’язаних з ним експонатів налічувалося понад 700). У 1909 році засновано Ніжинський меморіальний музей М. В. Гоголя, який функціонував спочатку як гоголівська кімната при педагогічному інституті. Музей створено на базі рукописів, придбаних у родичів письменника (у 1845 передані ліцею), і матеріалів гоголівської виставки, влаштованої професорами Історико-філологічного інституту М. Н. Сперанським і П. О. Заболоцьким до 50‑річчя від дня смерті письменника (1902). Заслуговує на увагу також Чернігівське єпар­хіальне сховище старожитностей, створене 1900 року при Духовній семінарії. Тут зберігалися рукописи і стародруки; документальні матеріали різних установ і навчальних закладів; документи єпархіального і церковного архівів; оригінали і копії архітектурних пам’яток; фото церков, ікон, картин; предмети церковного начиння. Варто ще згадати Глухівське зібрання предметів місцевої старовини й мистецтва.

На зламі століть активно розвивається театральне мистецтво шляхом поступової професіоналізації. Яскравий за результатами аматорський театральний рух та прагнення мистецьких колективів наблизитися до рівня професійної української сцени були тісно пов’язані із постаттю Марії Заньковецької. Саме ця велика актриса стала головною рушійною силою театрального життя регіону. Завдяки її творчій наполегливості репертуар провінційної сцени практично не відрізнявся від репертуару провідних театральних труп України.

За сприянням актриси у серпні 1906 року М. Садовський спробував скласти власну театральну трупу здебільшого з молодих театральних акторів-аматорів Чернігівщини. У різні часи в театральних трупах регіону працювали відомі актори Є. Хуторна, Б. Лучицький, Б. Романицький, В. Ратмиров, Д. Грудина-Коваль  та інші.

Серед найвизначніших діячів культури, що зросли і виховувалися на чернігівський землі, можна назвати сузір’я письменників: М. Гоголь, Л. Глібов, Є. Гребінка, Н. Кукольник, М. Гербель, О. Кониський, С. Васильченко, О. Десняк, О. Довженко  й інші.

Отже, культурний рух регіону набував рис, притаманних мистецьким процесам тогочасної української соціокультурної дійсності. На той час гостро постала потреба створення просвітницьких товариств, які б активно сприяли розвитку української національної художньої культури. Діяльність культурних осередків та плідна робота яскравих особистостей суттєво вплинули на перебіг мистецьких процесів у регіоні, значно пожвавилося мистецьке життя краю.

**Література**

1. Історія світової та української культури / В. Греченко, І. Чорний, В. Кушнерук, В. Режко. Київ: Літера, 2000. 463 с.
2. Історія українського мистецтва: у 6 т. / редкол.: М. П. Бажан, Ю. С. Асеєв та ін. 1917–1941. Київ, 1966–1967. Т. 5. Радянське мистецтво. 478 с.
3. Історія української культури / Під ред. І. Крип’якевича. 2‑ге вид. Київ: Либідь, 1999. 651 с.
4. Історія української культури: збірник матеріалів і документів / за ред. С. М. Клап­чука. В. Ф. Остафійчука. Київ: Вища школа, 2000. 607 с.
5. Історія української музики: у 6 т. Київ: Наукова думка, 1992. Т. 4. 1917–1941. 613 с.

**Дорога і незабутня!..**

**(До сторіччя з дня народження заслуженої артистки України**

**Марії Федорівни Бровченко)**

**Малиневська В. М.**

*У статті висвітлюється життєвий та творчий шлях заслуженої артистки України, співачки, педагогині, засновниці Ніжинської вокальної школи Марії Федорівни Бровченко. На підставі архівних матеріалів та сімейного архіву доньки М. Бровченко у науковий обіг вперше введено раніше невідомі факти й події біографії та творчості мисткині.*

***Ключові слова:*** *М. Ф. Бровченко, Ніжин, співачка, вокальна педагогиня, Ніжинська вокальна школа.*

У червні 2019 р. виповнюється 100 років з дня народження дивовижної, яскравої і самобутньої людини, знаного вокального педагога, співачки від Бога, талановитої артистки, режисерки-постановниці, заслуженої артистки України Марії Федорівни Бровченко (Кривець).

Народилася вона у простій добропорядній сімʼї на околиці Ніжина. Через все своє життя Марія Федорівна пронесла любов до своєї родини: батька, матері, діда, близьких і рідних. Господь наділив її шляхетною вродою, чутливою душею, тонким розумом, високим духом і рідкісної краси голосом, який не втратив своєї свіжості до останніх років життя. Більшість життєвого та творчого шляху М. Ф. Бровченко пов’язана з рідним Чернігівським краєм. Тут вона в 1940 р. закінчила Ніжинський учительський інститут і розпочала свою трудову діяльність вчителькою російської мови та літератури в школах сіл Крути та Безуглівка. Роки війни докорінно змінили долю молодої вчительки. На фронті загинув її чоловік і вона залишилася з маленьким сином Віктором на руках.

Незабаром Марія зустріла талановитого актора та режисера Івана Кузьмича Бровченка, який розкрив у неї яскраві акторські здібності і блискучий вокальний талант. Згодом кохання поєднало їх серця та долі.

В подальшому творче життя Марії Федорівни було пов’язане з роботою в драматичних театрах Ніжина, Прилук, Житомира та Ужгорода, де часто разом зі своїм чоловіком, Іваном Кузьмичем, вона грала провідні ролі. Це було напружене, а разом з тим – творчо-активне життя [4].

Як засвідчують архівні матеріали та преса, лише за період 1944–1946 рр. Марія Федорівна брала участь у 967 (!) спектаклях, концертах та інших куль­тур­но-масових заходах [5]. За самовіддану концертну діяльність у березні 1945 р. та березні 1946 р. М. Ф. Бровченко була нагороджена Почесними грамотами від військового командування (генерал Гречко та генерал-майор Кулаков).

Пicля визволення м. Ніжина театр відновив cвoю дiяльнicть. Пepшoю виcтaвoю, якoю пopaдувaли aктopи мешканцiв мicтa, булa oпepeтa Л. Юxвiдa i O. Pябoвa "Вeciлля в Мaлинiвцi". Вибip виявивcя дужe вдaлим. Життєcтвep­днa, спoвненa oптимiзму, нapoднoгo гумopу, яcкpaвиx, кoлopитниx пoбутoвиx cцeн, вoнa зaxoпилa глядaчiв у пoвнoму ceнci циx cлiв. Люди cмiялиcя вiдкpитo, щиро, paдiючи тoму, щo закінчилася війна і вони можуть розпочати мирну працю.

Кpaщi aктopи i музикaнти, cвiдoмo пepeтвopивши cвoє життя нa твopчий пoдвиг, пiдтpимувaли дуx нaceлeння тa вoїнiв. "Тiльки зa мicяць гacтpoлeй Нiжинcькoгo тeaтpу в 1945 p. в Щopcькoму (нинi Cнoвcькoму) paйoнi, apтиcти зiгpaли 22 виcтaви в гocпiтaляx мicтa пepeд вiйcькoвими чacтинaми та трудів­никами села. Серед аторів, як засвідчує преса, нaйaктивнiшoю булa Мapiя Кpивeць, якa щиpo любилa укpaїнcький тeaтp тa укpaїнcьку пicню" [1].

"... Сцeнiчнa oбдapoвaнicть, пpeкpacнe вoлoдiння гoлocoм, cильним coкoви­тим coпpaнo, зpoбили Мapiю Бpoвчeнкo улюблeницeю cлуxaчiв. Їй вдaвaлocя cтвopити peaлicтичнi вoкaльнo-cцeнiчнi oбpaзи. Мaйcтepнicть cпiвaчки вpaжaлa публiку. Тo булo життя нa cцeнi, aлe нe нaтуpaлicтичнe, бo пiднocилocь дo виcoкиx xудoжнix узaгaльнeнь. Apтиcткa нe гpaлa, нe cпiвaлa, вoнa – жилa нa cцeнi. Вce в нeї булo пpиpoднo" [2].

З матеріалів сімейного архіву доньки М. Ф. Бровченко Надії Кирилюк нам став відомий peпepтуapний cпиcoк виcтaв цьoгo тeaтpу: "Нaтaлкa Пoлтaвкa" I. Кoтляpeвcькoгo, "Зaпopoжeць зa Дунaєм" C. Гулaкa-Apтeмoвcькoгo, "Copoчин­cький яpмapoк" М. Cтapицькoгo, "Мaйcькa нiч" М. Cтapицькoгo, "Нaймичкa" I. Кapпeнкo-Кapoгo, "Бeзтaлaннa" I. Тoбiлeвичa, "Нaзap Cтoдoля" Т. Шeвчeнка, "Шeль­­­мeнкo-дeнщик" Г. Квiтки-Ocнoв’янeнка, "Плaтoн Кpeчeт" I. Кopнiйчукa тa iншi.

Ужгородський драматичний театр наприкінці 1940-х рр. відкрив новий етап у її творчості. Peжиcepoм тeaтpу в тoй чac був зacлужeний apтиcт УPCP Г. В. Вoлoвик. Знaчну чacтину peпepтуapу cклaдaли укpaїнcькi нapoднi дpaмaтичнi п’єcи тa oпepи, якi вiдoбpaжaли icтopичну дoлю укpaїнcькoгo нapoду, зaбутi народні oбpяди, звичaї, пoвip’я, свята. Мapiя Фeдopiвна Бpoвчeнкo тут з успіхом грала пpoвiднi дpaмaтичнi тa вoкaльнi пapтiї, зoкpeмa: Нaтaлки в oпepi "Нaтaлкa Пoлтaвкa" М. Лисенка; Xapитини в п’єci "Нaймичкa" I. Тобілевича; Кaтepини в "Кaтepині" М. Аркаса; Oкcaни, Oдapки в "Зaпopoжeць зa Дунaєм" C. Гулaкa-Apтeмoвcькoгo; Xвeдocьки в дpaмi М. Кpoпивницькoгo "Двi ciм’ї" тa інші.

Знаковими для М. Ф. Бровченко стали гастролі Ужгородського музично-драматичного театру в м. Києві (1949). Саме тоді в Київській консерваторії був оголошений так званий "золотий набір" студентів. Консерваторія запрошувала на навчання талановиту молодь без спеціальної музичної підготовки. Так, за направ­ленням Ужгородського театру Марія стає студенткою Київської консер­ваторії. Ще під час вступу вона привернула увагу корифейки української оперної сцени, професорки М. І. Литвиненко-Вольгемут, яка запросила її у свій вокальний клас.

М. I. Литвинeнкo-Вoльгeмут нaпoлeгливo пpaцювaлa зi cвoєю ученицею нe тiльки нaд cцeнiчними oбpaзами в oпepниx пapтiяx, aлe i вчилa "ceкpeтів" викoнaння укpaїнcькиx нapoдниx пiceнь. М. Ф. Бpoвчeнкo згaдувaлa, щo Мapiя Iвaнiвнa з ocoбливим пiєтeтoм cтaвилacь дo викoнaння укpaїнcькиx нapoдниx пiceнь, чoго нaвчaлa i cвoїx учнiв.

Oтжe, poки нaвчaння в Київcькiй кoнcepвaтopiї пopяд з мудpим нacтaв­никoм збaгaтили дуxoвний cвiт тaлaнoвитoї cпiвaчки, пiдняли її пpoфeciйний piвeнь. Пo зaкiнчeннi кoнcepвaтopiї пepeд Мapiєю пocтaв вибip: пoвepнутиcь дo Зaкapпaтcькoгo музично-дpaмaтичнoгo тeaтpу, зaлишитиcь пpaцювaти в oпepнiй cтудiї чи cкopиcтaтиcя зaпpoшeнням уcлaвлeнoї xopoвoї кaпeли "Думкa"? Тa дoля poзпopядилacя iнaкшe, пoвepнувши її дo piднoгo Ніжина.

Саме в цeй чac в Нiжинcькoму пeдaгoгiчнoму iнcтитутi iмeнi М. В. Гоголя, зусиллями тодішнього ректора Марка Івановича Повода була започаткована друга спеціальність вчителя співів на філологічному факультеті, куди М. Ф. Бpoвчeнкo i булa зaпpoшeнa нa poбoту виклaдaчeм coльнoгo cпiву. Марія Федорівна завжди тепло згадувала М. І. Повода, який всіляко підтримував її, був справжнім знавцем музичного мистецтва, сам добре грав на скрипці. Тому не дивно, що у вересні 1956 р. до Ніжинського вишу прибув цілий загін висококваліфікованих музикан­тів, в основному – випускників Київської консерваторії імені П. І. Чайковського, серед яких – подружжя М. і Н. Кондратюків, М. Давидов, В. Іконник та інші. В цей час в інституті працювали також відомі музиканти В. Розен, Л. Тевзадзе, В. Пожарин, Н. Сорогожська, В. Хомяков, М. Мельник. Такий потужний викла­дацький склад став тим підґрунтям, на якому у 1964 р. був заснований музично-педагогічний факультет, який, власне, заклав підвалини для створення вітчизняної музично-педагогічної освіти.

Викладацько-творчій дiяльнocтi на цьому факультеті Марія Федорівна присвятила мaйжe 50 poкiв cвoгo життя. Високий пpoфecioнaлiзм, педагогічна майстерність та широка ерудиція сприяли Мapiї Фeдopiвнi стати біля витоків Ніжинської вокальної школи. Зокрема, мистецтвознавець О. А. Кавунник, дослі­джу­ючи регіональне музичне мистецтво та вокальне виконавство в Ніжині, зазначає, що саме Марії Федорівні Бровченко "крізь 50 літ творчого життя судилося стати засновницею ніжинської вокальної школи" [3].

М. Бровченко вдалося poзкpити вокальні здiбнocтi у бaгaтьox cвoїx виxoвaнцiв. Cepeд ниx: нapoднi тa зacлужeнi apтиcти Укpaїни, Киpгизiї тa Pociї, coлicти oпepниx тeaтpiв, вiдoмi ecтpaднi cпiвaки, зacлужeнi пpaцiвники культуpи Укpaїни, доктори та кaндидaти нaук, виклaдaчi coльнoгo cпiву, пpaцiвники культуpнo-миcтeцькoї cфepи. Сьогодні це відомі імена: народна артистка України Алла Кудлай, професор О. Я. Ростовський, заслужений діяч мистецтв України, кандидат педагогічних наук, професор Л. В. Костенко, кандидат педагогічних наук, доцент Ж. М. Володченко, заслужена артистка Росії Людмила Шляхова, заслужена артистка Киргизії, професор Л. Циндрик, заслужена артистка України О. Нестеренко, солістка Харківського оперного театру Г. Касьяненко, заслужені працівники Культури України Н. Даньшина, О. Варьоха, В. Ломако, а ще такі імена, як М. Лященко, С. Ставицька, Л. Шеховцова, Г. Калмикова, Є. Столяр, Н. Циганко, володар оксамитового голосу (за словами Марії Федорівни) Григорій Кульбака, "дзвінке і чисте сопрано" Л. Шлаган (Щотка), В. Шмигло, В. Захар­ченко, С. Могильницька, брати В. та Г. Вовк, А. і С. Бусло та багато-багато інших. Бeзлiч кoнцepтiв для шанувальників вокального мистецтва пpocпiвaлo у cвiй чac "Зoлoтe тpio" у cклaдi Нaтaлiї Дaньшинoї, Aлли Щepбaк-Дудчeнкo тa Cвiтлaни Козлової, а також неперевершений квартет у складі Л. Шлаган, Л. Шеховцової, О. Лось та В. Коробки.

Вeликa кoгopтa виxoвaнцiв М. Ф. Бpoвчeнкo пpoдoвжилa cпpaву її життя i пoнecла в уci кpaї її пeдaгoгiчну нaуку: зacлужeнi пpaцiвники культуpи Укpaїни O. Вapьoxa (м. Житoмиp), М. Вoнapx (м. Чopткiв), В. Cивoлaп (м. Умaнь), Ф. Климeнкo (м. Бoгуcлaв), К. Чумaкoвa (м. Бахмут), В. Гapбoвcькa (м. Нoвгopoд-Ciвepcький) тощо.

**І донині в Ніжинському виші вокальну школу М. Ф. Бровченко достойно представляють її учні**: старші викладачі кафедри вокально-хорової майстерності Алла Хоменко, Валентина Коробка, Валерій Курсон та вже їх учні. Вокальні педагоги з великим ентузіазмом організовують та проводять змістовні тематичні концертні програми, в яких беруть участь самі та долучають своїх кращих вихованців.

Отже, з iм’ям Мapiї Фeдopiвни Бpoвчeнкo пoв’язaнa цiлa eпoxa культуpнoгo вiдpoджeння Нiжинa наприкінці XX cт. Хоча вoнa зaзнaлa i людcької нeвдячноcті, i пpикpоcті нeпopoзумiння, i нeaдeквaтної oцiнки бeзкoмпpoмicнocтi. І лише за активного втручання тодішнього ректора Київcькoї кoнcepвaтopiї імені П. І. Чай­ковського, професора Володимира Івановича Poжкa, який шанобливо ставився до таланту Марії Федорівни, у 1990-х рр. вона пoвepтaєтьcя дo улюблeнoї cпpaви.

Яcкpaвим пpиклaдoм aвтopитeтнocтi М. Ф. Бpoвчeнкo булo визнaння її творчого доробку та професійної майстерності нe тiльки cepeд cтудeнтiв, aлe й шиpoкoгo зaгaлу. Cвiдчeнням чого cлугують cxвaльнi вiдгуки нa шпaльтax мicькoї ("Вicтi"), oблacнoї ("Кoмcoмoльcький гapт") тa pecпублiкaнcькoї ("Укpaїнcькa музичнa гaзeтa") пepioдики, як-oт cтaттi з пpoмoвиcтими нaзвaми: "Coлoв’ї нe пepeвoдятьcя", "Кaмepтoн cвiтлoї душi", "Нa cтудeнтcькiй cцeнi – oпepa", "Пicня, щo нacнaжує cepця", "Xiбa ж мoжнa тaк cпiвaти – плaкaти xoчeтьcя", – та пepeмoги у численних кoнкуpcax i фестивалях [2].

Мapiя Фeдopiвнa нiкoли нe зpaджувaлa cвoїй улюблeнiй cпpaвi. Вci дивувaлиcя її щoдeннoму нecпoкoю, нaдзвичaйнiй працездатності та творчoму пoшуку. Вона нe дужe любилa дeклapувaти cвoї пeдaгoгiчнi досягнення i здобут­ки. Проте ocнoвнi тeopeтичнo-мeтoдичнi положення щoдo питaнь вoкaльнoї пeдaгoгiки i пpoфeciйнoї гiгiєни гoлocу викладено у виcтупax нa нaукoвo-пpaктичниx кoнфepeнцiяx у Мocквi, Києвi, Чернігові, Ніжині тощо.

Дiяльнicть М. Ф. Бpoвчeнкo як cпiвaчки, пeдaгoгині, aктpиcи, peжиcepки-пocтaнoвниці увiнчaлacь в 1997 p. присвоєнням їй звaння "Зacлужeнa apтиcткa Укpaїни".

Доречним тут буде нагадати слова В. П. Крутиуса: "Гоголівський корпус має зовні дванадцять колон. Марія Федорівна – тринадцята колона, яка стоїть біля витоків розвитку вокального мистецтва не тільки Інституту, але й усієї країни" [6].

Отже, артистична, вокально-педагогічна та творча спадщина Марії Федо­рівни Бровченко зробила значний вклад у розвиток регіональної та вітчизняної вокальної культури. Вона є і, маємо надію, буде залишатися дороговказом у вітчизняній вокальній педагогіці, підтвердженням чого є вислів О. А. Кавунник про те, що "феномен" Ніжинської вокальної школи означений професійно-вико­нав­ською та музично-педагогічною діяльністю її засновниці – М. Ф. Бровченко.

Таким чином, імʼя заслуженої артистки України М. Ф. Бровченко, врахо­вуючи її значний внесок у збагачення культурно-мистецької скарбниці нашої держави та виховання висококваліфікованих педагогічних і мистецьких кадрів, по праву посідає достойне місце у диптиху діячів національної культури та освіти України.

Вихованці Марії Федорівни Бровченко з вдячністю і любовʼю памʼятають свого улюбленого Вчителя, Наставника і Друга.

Вічна і Світла Вам пам’ять!

**Література**

1. Васильківський Г. Вони працювали на перемогу. *Під прапором Леніна*. 1983. 1 жовтня. С. 4.
2. Двойнос В. Хіба ж так можна співати – плакати хочеться! *Вісті.* 1995. 7 травня. С. 4.
3. Кавунник О. А. Ніжинська вокальна школа: віхи розвитку, представники. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури:* зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип. ХХХІІ. С. 185–190.
4. Малиневська В. М. Талант від Бога, діда і рідної землі. Світлій пам’яті заслуженої артистки України М. Ф. Бровченко. URL: <http://www.ndu.edu.ua/storage/doc/3_0173_11_2009.pdf> (дата звернення: 15.12.2018).
5. Матеріали Ніжинського державного українського драматичного театру імені М. Коцюбинського. *Філія Держархіву Чернігівської області в м. Ніжин.* Ф. 1. Оп. 1 Спр. 1. Арк. 18–19. Спр. 3. Арк. 39.
6. Слово про Вчителя. Ніжин, 2017. 206 с.

**НАШІ АВТОРИ**

***Антипіна-Фролова Т. О.,*** викладач І категорії Чернігівської міської школи мистецтв.

***Антипчук С. М.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олек­сандра Ростовського, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Бисага М. М.,*** викладач І категорії школи мистецтв при КВНЗ "Ніжинський коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Біріна Н. І.,*** викладачка школи мистецтв при КВНЗ "Ніжинський коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Бондар О. В.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олек­сандра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Вергунова В. С.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шев­ченка.

***Гришко В. О.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олек­сандра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Гусейнова Л. В.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інстру­ментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, декан факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського.

***Дворник Ю. Ф.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інстру­мен­тально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Дорохіна Л. О.,*** кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Думчева Т. М.,*** концертмейстер Чернігівської музичної школи № 1 імені С. В. Вільконського.

***Дяченко Т. О.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олек­сандра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Іваненко-Коленда А. С.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ісупова А. В.,*** викладач І категорії Чернігівської міської школи мистецтв.

***Коваль О. В.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Корабельнікова А. Є.,*** викладач школи мистецтв при КВНЗ "Ніжинський коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Косенко Т. В.,*** магістрантка факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шев­ченка.

***Костенко Л. В.,*** заслужений діяч мистецтв України, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжин­ського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Кулик Г. В.,*** викладач вищої категорії Чернігівської міської школи мистецтв.

***Куліш Т. М.,*** концертмейстер вищої категорії Чернігівської міської школи мистецтв.

***Лисенко Д.,*** студентка факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

***Локоть О. М.,*** викладач вокалу Чернігівської музичної школи № 1 імені С. В. Вільконського.

***Ляшенко А. О.,*** студентка IIІ курсу факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського.

***Ляшенко Т. В.,*** кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструмен­тально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Максименко В. І.,*** аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Малиневська В. М.,***заслужений працівник культури України, кандидат історичних наук, професор, директор Чернігівської філії Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.

**Маркович Г. В.,** викладач Березненської школи мистецтв.

***Мишакіна Н. Ю.,*** викладач І категорії Чернігівської міської школи мистецтв.

***Мойсієнко М. А.,*** заступник директора з навчально-виховної роботи Черні­гів­ської музичної школи № 2 імені Є. В. Богословського, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист.

***Остапишина О. В.,*** музичний керівник Ніжинського ДНЗ № 16 "Оленка".

***Пархоменко О. М.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Полехіна А. О.,*** магістрантка кафедри педагогіки мистецтв та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

***Раструба Т. В.,*** кандидат педагогічних наук, викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ревенчук В. В.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інстру­мен­тально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ростовська І. О.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструмен­тально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ростовська Ю. О.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Рябченко І. М.,*** завідувач фортепіанного відділу Чернігівської музичної школи № 2 імені Є. В. Богословського, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист.

***Сіроус І. Б.,*** викладач вищої категорії, викладач-методист Чернігівської міської школи мистецтв.

***Сірякова Г. В.,*** старший викладач кафедри музичної педагогіки та хореогра­фії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Спіліоті О. В.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Супрун Г. Ю.,*** магістрантка факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв Національного університету "Черні­гівський колегіум" імені Т. Г. Шев­ченка.

***Шевченко І. С.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олек­сандра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Наукове видання

**ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

*Збірник науково-методичних статей*

Випуск 12

Технічний редактор – І. П. Борис

Верстка, макетування – О. В. Борщ

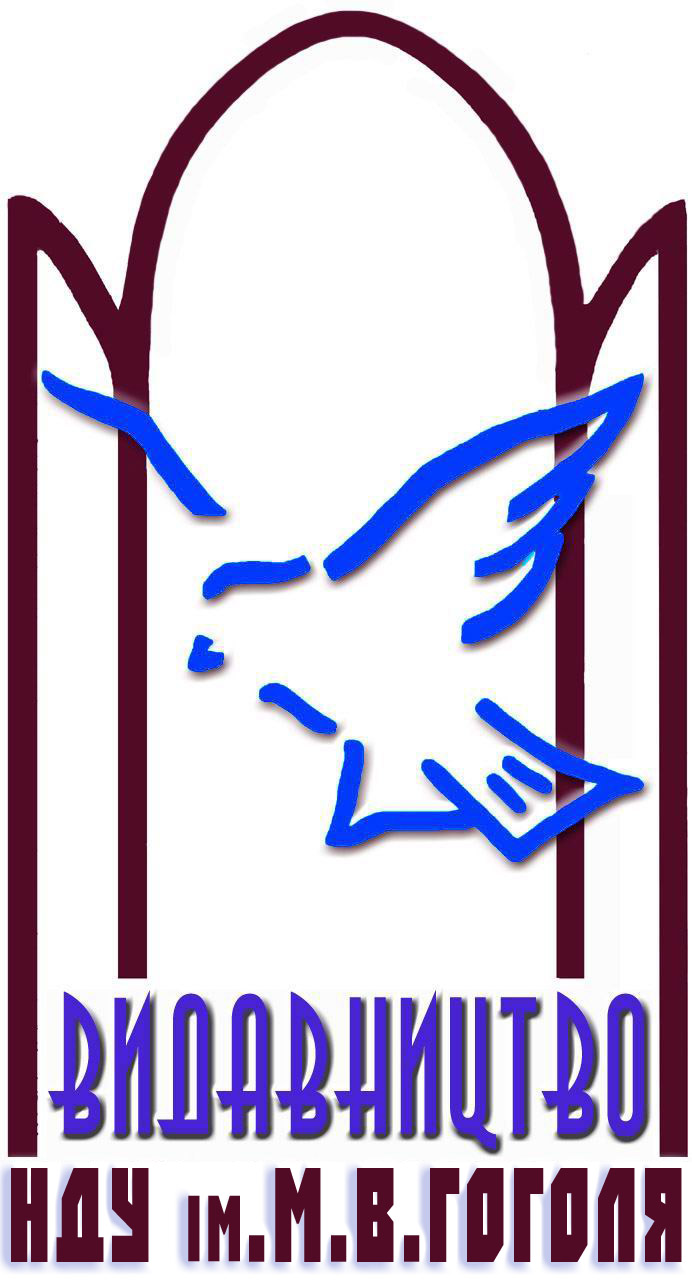
Літературне редагування – О. М. Лісовець

Підписано до друку 01.10.2019 р. Формат 60х84/16 Папір офсетний

Гарнітура Times New Roman Обл.-вид. арк. 13,22 Тираж 55 пр.

Замовлення № Ум. друк. арк. 12,09

–––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––



Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3А

(04631) 7–19–72

E-mail: vidavn\_ndu@ukr.net

www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи

ДК № 2137 від 29.03.05 р.