

Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

# **ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

*Збірник науково-методичних статей*

**Випуск 10**

Ніжин

2015

УДК 78(082)  
ББК 85. 31я43  
П78

Рекомендовано Вченою радою  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
(НДУ ім. М. Гоголя)  
Протокол № 10 від 28.05.2015 р.

**Рецензенти:**

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

*Коваль О. В.* – доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук

П78 **Проблеми** мистецької освіти : збірник науково-методичних статей / відп. ред. О. Я. Ростовський. – Вип. 10. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 123 с.

Збірник склали науково-методичні статті викладачів, студентів та аспірантів факультету культури і мистецтв.

Висвітлюються актуальні питання мистецької освіти: методологічні проблеми формування особистості засобами музичного мистецтва, мистецтвознавчі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, проблеми мистецтвознавства та виконавського мистецтва.

**УДК 78(082)**  
**ББК 85. 31я43**

© О. Я. Ростовський, відповідальний редактор, 2015  
© НДУ ім. М. Гоголя, 2015

## ЗМІСТ РОЗДІЛ I

### НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

|  |    |
|--|----|
| <i>Ростовський О. Я.</i> Аналіз процесу формування музичного сприймання з позиції теорії керування .....   | 5  |
| <i>Гусейнова Л. В.</i> Дидактично-функціональна модель процесу формування готовності до інструментально-виконавської діяльності .....  | 14 |
| <i>Дворник Ю. Ф.</i> Критерії сформованості творчих якостей у майбутніх учителів музичного мистецтва .....   | 21 |
| <i>Вергунова В. С.</i> Теоретичне обґрунтування критеріїв та показників сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів музики початкової школи ..... | 28 |
| <i>Долматова М. П.</i> Методологічні аспекти естетичного виховання засобами мови .....   | 33 |
| <i>Остапенко Н. І.</i> Методична компетентність майбутнього учителя музичного мистецтва як складова його професійної компетентності .....  | 38 |
| <i>Внучкова Д. С.</i> Проблема гуманізації музичної освіти у педагогічній концепції Д. Б. Кабалевського .....  | 42 |

### РОЗДІЛ II ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

|   |    |
|---|----|
| <i>Хоменко З. В.</i> Психолого-педагогічні умови підготовки студентів факультету культури та мистецтв до роботи з хором ..... | 50 |
| <i>Курсон В. М.</i> Формування вокального досвіду майбутніх учителів музики .....   | 53 |
| <i>Буравльова Т. І.</i> Інтеграційні процеси професійної та психологічної підготовки музиканта-виконавця .....                | 57 |
| <i>Чекан К. С.</i> Психолого-фізіологічні особливості індивідуального підходу в процесі постановки голосу .....               | 61 |
| <i>Сірякова Г. В.</i> Розвиток творчої уяви і фантазії в процесі навчання майбутніх вчителів хореографії .....                | 65 |
| <i>Волосок О. М.</i> Теоретичні основи формування концертмейстерської майстерності майбутнього вчителя музики .....           | 68 |

### РОЗДІЛ III

#### МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

|  |    |
|--|----|
| <i>Коваль О. В.</i> Робота з обдарованою дитиною у шкільному колективі як соціально-педагогічна проблема .....               | 72 |
| <i>Дитюк А. А.</i> Види музично-творчої діяльності учнів першого року навчання в школах естетичного виховання .....          | 76 |
| <i>Буренок Ю. В.</i> До проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів засобами музично-театрального мистецтва ..... | 81 |
| <i>Лобаченко Т. М.</i> Аналіз музичного твору як засіб розкриття художнього образу .....                                     | 86 |

### РОЗДІЛ IV

#### ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

|  |     |
|--|-----|
| <i>Соломчак В. Б.</i> Еволюція хорового мистецтва на теренах України (X–XIX ст. ) .....                  | 91  |
| <i>Шматок І. П.</i> Жанрова різноманітність духовної музики в репертуарі дитячого хору .....             | 97  |
| <i>Хоменко А. Б.</i> До питання спеціальних методів вокального навчання .....                            | 103 |
| <i>Коробка В. І.</i> Методичні принципи італійської вокальної школи .....                                | 106 |
| <i>Путря Н. І.</i> Образна сфера фортепіанних творів І. С. Баха .....                                    | 109 |
| <i>Коломийченко М. М.</i> Мізансцена – мова режисера в процесі постановки музично-виховних заходів ..... | 114 |
| <i>Шульга В. В.</i> Соломія Крушельницька – педагог (зі спогадів учнів) .....                            | 117 |

# РОЗДІЛ І

---

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ

---

### АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ З ПОЗИЦІЇ ТЕОРІЇ КЕРУВАННЯ

**Ростовський О. Я.**

*У статті здійснено аналіз процесу формування музичного сприймання з позиції теорії керування. Розкрито сутність теорії керування складними динамічними системами, особливості керування процесом формування музичного сприймання учнів. Наголошено, що успішність керування музичним сприйманням значною мірою залежить від якості зворотної інформації про емоційно-естетичний відгук школярів.*

Проблема педагогічного опосередкування процесу музичного сприймання є однією з найважливіших у музичній педагогіці й у сучасних умовах вимагає серйозної уваги, оскільки розрив між музичною дійсністю і наявною музичною культурою молодого покоління дедалі збільшується й загрожує відлученням його від творів, які належать до скарбниці музичного мистецтва.

Формування повноцінного музичного сприймання вимагає розвитку в учнів емоційної сфери, творчої активності, здатності до розуміння і переживання музики, збагачення естетичного досвіду тощо. Тобто, у процесі формування музичного сприймання вирішуються завдання, які постають перед музичною освітою взагалі.

Необхідність проникнення в сутність і динаміку цього процесу спонукає звернутися до досягнень теорії керування як науки про загальні закономірності процесів керування і зв'язку в складних динамічних системах (кібернетики)\*. Йдеться не про механічне застосування здобутків кібернетики у музичній освіті, адже цей процес охоплює таку кількість чинників, що вони виходять далеко за межі кібернетики як науки. Однак кібернетика, розробивши струнку систему керування складними динамічними процесами, створила сприятливі можливості для

---

\* Основоположник кібернетики Н. Вінер (1894-1964) підкреслював, що методи цієї науки мають універсальний характер і можуть поширюватися на будь-які системи і явища, в яких відбувається цілеспрямований процес. У цьому зв'язку стає зрозумілою підвищена увага до кібернетики вчених різних галузей, зокрема, педагогів.

систематизації, уточнення й конкретизації знань щодо формування музичного сприймання під новим кутом зору.

На можливість керування сферою емоційних переживань у процесі сприймання творів мистецтва вказував Л. С. Виготський: "Навчити творчому акту мистецтва неможливо, але це зовсім не означає, що не можна вихователю сприяти його утворенню і появі" [3, с. 247]. Будь-якому акту сприймання, зазначав учений, передують акти раціонального пізнання, розуміння, впізнавання. "Через свідомість ми проникаємо у несвідоме, ми можемо відомим чином так організувати свідомі процеси, щоб через них викликати процеси несвідомі, – писав він. – При цьому подальші неусвідомлені процеси залежатимуть саме від того спрямування, яке ми надаємо процесам свідомим" [3, с. 327]. Отже, питання щодо керування процесом музичного сприймання має під собою реальний ґрунт.

Виходячи з цього, у статті ставиться **завдання** здійснити аналіз процесу формування музичного сприймання з позиції теорії керування.

Вихідним пунктом нашого аналізу є розуміння керування як регулювання певної системи з метою досягнення бажаного результату. Це такий вплив на об'єкт (процес), який обраний з багатьох можливих впливів з урахуванням поставленої мети і стану об'єкта (процесу), і який забезпечує досягнення визначеної мети. Керувати – означає передбачати ті зміни, які відбудуться в системі після подачі керівного сигналу-впливу, максимально враховувати природу процесу, погоджувати кожен вплив на нього з його логікою. Здійснити таке керування можна лише на основі дотримання системи вимог, розроблених теорією керування складними динамічними системами: визначення мети керування; встановлення вихідного стану керованого об'єкта (процесу); здійснення впливу на керований об'єкт (процес); забезпечення систематичного зворотного зв'язку; аналіз отриманої каналом зворотного зв'язку інформації й вироблення регулюючих (коригуючих) впливів; аналіз результатів керівних впливів і збирання нової інформації (власне, тут ми повертаємося до вихідного етапу керування, однак на іншому, вищому рівні).

Зазначимо, що в педагогічних процесах логіка керування будь-якими системами трансформується в нову логіку, що визначається насамперед особистістю учня як об'єкта керування. Якщо у технічних системах, наприклад, певний етап може повторюватися і фіксуватися незмінним багато разів, то в освітньому процесі жоден етап педагогічного впливу практично не повторюється і зафіксувати його незмінним неможливо. Тому кожен акт педагогічного керування відбувається не лише на логічно іншому (вищому або нижчому) рівні, а й в інших, змінених умовах. Для педагогічних процесів кожен акт керування актуальний на одному етапі й за певних умов, і втрачає свою актуальність на іншому.

Як відомо, процес формування музичного сприймання має *подвійну природу*: з одного боку, це процес цілеспрямований і керований, а з іншого – залежний від численних випадкових чинників, які неможливо передбачити наперед. Така природа музично-освітнього процесу визначає його специфіку як об'єкта керування і

можливості керування ним. Щоб зрозуміти сутність педагогічного керування музичним сприйманням, його слід розглядати у процесі реального функціонування, тобто у тих практичних діях, які здійснює вчитель, щоб спрямувати сприймання учнів.

На нашу думку, *суть керування процесом формування музичного сприймання полягає у доцільному впливі на слухачів з метою організації та координації їхньої діяльності, спрямованої на досягнення й осмислення змісту музичного твору.* Педагогічному керуванню протипоказане будь-яке втручання, яке порушує інтимність спілкування з музикою, йому властиве стимулювання і вдосконалення форм його свідомого перебігу. Оскільки об'єктом педагогічного впливу є учень з його фізіологічними і психічними властивостями, у музично-освітньому процесі все повинно сприяти розвитку його музично-творчих якостей.

Керування процесом музичного сприймання можна уявити за такою схемою: вчитель, володіючи інформацією про учнів і музичний твір, орієнтуючись на музично-освітню мету і дидактичні завдання, здійснює емоційно-інформаційну підготовку учнів до сприймання певного музичного твору (керівні впливи). Каналами зворотного зв'язку до нього надходить інформація про перебіг процесу сприймання, згідно з якою вчитель здійснює нові керівні впливи. Цей процес відбувається доти, поки не буде досягнута мета керування.

Отже, керувати процесом музичного сприймання – означає передбачати ефективні шляхи реалізації поставленої мети – формування музичної культури особистості як невід'ємної частини її духовної культури; оптимальні (з точки зору якості, глибини, дійовості) засоби і методи, які забезпечують досягнення цієї мети. Зрозуміло, що керування музичним сприйманням має ймовірнісний характер, оскільки значна частина причин і чинників, які виливаються на процес сприймання, не підлягає ефективному контролю або просто залишається невідомою.

Процес керування музичним сприйманням складний і багатогранний, що закономірно впливає із природи музичного мистецтва, особливостей його сприймання школярами. Крім того, він значно ускладнюється наявністю в учнів одного класу одночасно багатьох рівнів сприймання, адже, маючи багато спільного, діти водночас різні в індивідуальному плані. Для того, щоб педагогічні впливи були доцільними, учителю слід враховувати, передусім, індивідуальні відмінності дітей у ставленні до музики і мотивації музичної діяльності.

Спостерігаються також суттєві відмінності в тому, яке психічне і фізичне навантаження витримує той чи інший учень, слухаючи музику. Особливо вони виявляються, наприклад, при сприйманні музики складної, з інтенсивним розвитком. Слід зважати на відмінності у швидкості й гнучкості музичного мислення, темпі навчання окремих учнів. У будь-якому класі є діти з різними типами сприймання, пам'яті, уваги. Значний вплив на результати сприймання виявляють відмінності у рівні музичної та загальної підготовки.

Означені особливості, разом із випадковими чинниками, які передбачити наперед неможливо, зумовлюють музичне сприймання. *Багаторівневість музичного сприймання* в умовах класу передбачає *багаторівневість педагогічних впливів*, що й визначає специфіку керування процесом музичного сприймання.

Педагогічне керування, яке б відповідало процесу і рівню музичного сприймання, пов'язане з багатьма труднощами. По-перше, ускладнений інформаційний обмін між учителем і учнями. Учитель добирає підготовчу інформацію, орієнтуючись на "середнього" учня. Однак для більш або менш підготовлених учнів його "усереднена" інформація виявляється найчастіше банальною або незрозумілою, а отже, малокорисною. У свою чергу, це визначає високу або низьку готовність дітей до сприймання, ефективність або неефективність повторних прослуховувань музики. Крім того, вчитель отримує інформацію про емоційно-естетичний відгук школярів настільки суперечливу й різноманітну, що він в змозі використати її в повному обсязі для подальших впливів, бо змушений знову-таки орієнтуватися на "середніх" учнів. Невідповідність педагогічного керування у цих умовах сповільнює музично-естетичний розвиток частини учнів, знижує їхню художньо-творчу активність, веде до неадекватного сприймання музичних творів.

На уроці музики важко організувати діяльність кожного учня в посиленому темпі, на доступному матеріалі, з урахуванням запитів, смаків та інтересів, стимулювати розвиток музично-творчих здібностей усіх дітей. Найчастіше неприйнятні також диференційовані завдання різної складності для самостійної роботи учнів. Чи можливо взагалі приділити належну увагу кожному окремому учневі на уроці музики? Складність цього питання зрозуміла, адже вчитель проводить лише один урок музики на тиждень в одному класі, працює загалом із кількома сотнями учнів.

Керування музичним сприйманням значною мірою залежить від характеру інформації про емоційний відгук, структуру і зміст переживань слухачів. Чим вона повніша, тим об'єктивніше вчитель може судити про якість сприймання, а отже, ефективніше керувати ним. Безперервне отримання вчителем інформації про перебіг сприймання є необхідною умовою музично-освітнього процесу. Якщо інформація не буде достатньою, то й подальші керівні впливи, зрозуміло, не завжди будуть доцільними. Це посилить роль випадкових чинників, які переважатимуть над педагогічними впливами.

Отже, вимоги до керування процесом музичного сприймання передбачають, передусім, наявність інформації про учня, суттєвої на кожному етапі. У загальному вигляді це інформація про психічний розвиток дітей, їхні індивідуальні особливості, життєвий і музичний досвід, зовнішні й внутрішні спонуки, рівень знань і вмінь музичного сприймання тощо. Ця інформація дає вчителю можливість обрати необхідні керівні впливи. Саме від відповідності керівних впливів стану учня залежатиме успішність керування музичним сприйманням. Мудрі слова К. Д. Ушинського: "Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її також у всіх відношеннях" актуальні й стосовно керування



процесом осягнення змісту музики школярами. Великого значення тут набувають способи контролю над сприйманням, тобто встановлення *зворотного зв'язку*.

Поняття "*зворотний зв'язок*" належить до основних у теорії керування. У даному випадку під ним розуміється інформація про стан учня, ступінь засвоєння ним музичних знань і вмінь та відгук на музичний твір і пояснення вчителя. Каналом зворотного зв'язку є передусім учитель, який отримує інформацію про перебіг музичного сприймання, про результати своїх впливів на учнів.

Зрозуміло, що успішність керування музичним сприйманням залежить від якості зворотної інформації про емоційно-естетичний відгук школярів, структуру і характер переживань, рівень музичного сприймання. Таку інформацію надають поведінка учнів, їхні письмові й усні висловлювання, емоційний стан, ставлення до музичних творів, виділення ключових моментів змісту твору тощо. Чим повніша і регулярніша інформація про перебіг музичного сприймання, тим ефективнішим буде керування цим процесом.

Велике значення мають способи отримання зворотної інформації. Очевидно, що поряд з такими методами, як спостереження і бесіда, важливу роль у забезпеченні вчителя інформацією про музичне сприймання дітей можуть відігравати методи моделювання сприймання.

Отже, у керуванні процесом музичного сприймання зворотний зв'язок дає можливість глибоко проникнути у зміст сприймання учнів, унаслідок чого воно постає перед учителем у своїй якісній визначеності, динаміці й спрямуванні. Тим самим зворотний зв'язок стає ефективним засобом проникнення в емоційно-творчі процеси, які супроводжують музичне сприймання.

Отримана вчителем інформація про перебіг музичного сприймання дозволяє внести у нього відповідні корективи. Коригування процесу музичного сприймання може здійснюватися у формі: а) попередження відхилень і випадкових впливів, внесення відповідних змін в музично-освітній процес; б) реагування на викривлене сприймання; в) реагування на зміну умов сприймання.

У керуванні процесом музичного сприймання можуть використовуватися різні форми коригування, однак найдоцільнішими є перша і третя форми. Реагування на викривлене сприймання утруднюється його суб'єктивним характером. Конкретний зміст регулюючих впливів визначається інформацією про відгук слухачів на музику та внутрішньою логікою процесу сприймання.

Можна виокремити два види регулюючих впливів – *прямий* і *непрямий*. Під прямим розуміється вплив на процес сприймання шляхом наведених вказівок, які безпосередньо коригують його перебіг. Непрямий (опосередкований) вид передбачає керування через такі впливи, які не нав'язують слухачам певної програми сприймання.

Звернення до педагогічних засобів має виходити з того, що природа музичного сприймання заперечує можливість безпосереднього стороннього втручання. Будь-яка нормативна вказівка вчителя може порушити спілкування учня з музич-

ним твором. З огляду на це, постає необхідність пошуку таких засобів педагогічного керування, які б, впливаючи на процес сприймання, не перешкождали його цілісності й самостійності. Йдеться, насамперед, про опосередковані педагогічні впливи, які не припускають прямого втручання, а "наводять" учнів на досягнення художнього світу твору.

Педагогічна практика виробила багато прийомів і методів опосередкованого впливу на учнів, що дає можливість зробити теоретичні й практичні узагальнення. Б. В. Асаф'єв вказував у цьому зв'язку, що педагог повинен так дібрати і розподілити матеріал, щоб постійно мати на увазі так звану індукцію – наведення уваги слухачів на те, що йому бажано, саме на ті елементи музики, які є на даний момент об'єктом спостереження [2, с. 69].

Способами опосередкованого впливу на учнів виступають створення сприятливої ситуації для сприймання, установки на пізнання музичного твору; залучення дітей до гри художньо-естетичного характеру, цілеспрямоване збагачення художнього досвіду, активізація асоціацій тощо.

Залежно від дидактичних завдань – при спостереженні за окремими елементами музичної мови, структурою твору – можуть використовуватися й прямі регулюючі впливи, однак звернення до них вимагає від учителя обережності й гнучкості.

Питання керування процесом музичного сприймання досить повно висвітлюються у працях Б. В. Асаф'єва. Він вказував, що музичні заняття з учнями "мають починатися лише з того часу, коли керівник усвідомлює, якою мірою кожен з його слухачів володіє музичним інстинктом і які набуті навички переважають у його психічній організації". Визначення типу і характеру "музичного інстинкту" й рівня музичного сприймання, зазначав учений, "вкрай полегшує подальшу роботу, перед учителем постає не випадковий "набір" учнів, ставлення яких до музики він не знає, ... а різні групи дітей, що більшою чи меншою мірою володіють слуховими навичками, достатньою чи незначною мірою схильні до музики, знайомих з нею і незнайомих, реагуючих нервово або зовсім не схвильованих музикою, здатних лише відчувати або інстинктивно схильних до аналізу" [2, с. 68].

Наступною стадією формування музичного сприймання Б. В. Асаф'єв вважав виховання слухових навичок, розуміючи під цим "поступове вкорінення у свідомість учнів-слухачів основних співвідношень звукових елементів, що організують "рух". Для цього він радив засвоювати "найважливіші види співвідношень: ритмічних, ладових, тональних, динамічних, темпових, тембрових, спочатку спрямовуючи сприймання по обраній лінії, а потім допомагаючи спостерігати помічену або схоплену слухом властивість. Досягти цього належить різними шляхами, залежно від здібностей тих, з ким доводиться мати справу" [2, с. 70].

Основним методом виховання слухових навичок і усвідомленого ставлення до музики Б. В. Асаф'єв вважав *метод наведення*, суть якого полягає у такому доборі музичних творів і бесід, що дають змогу "непомітно для слухачів ввести їх

у середовище дії чинників, на які бажано звернути увагу". Він закликав до обережності у доборі як музичних творів, так і навідних на сприймання музики впливів. "У тому й завдання виховання слухових навичок, – писав учений, – щоб, не переносючи слух одразу в абсолютно чуже середовище і поступаючись де в чому набутим звичкам, уміло спрямовувати роботу до розумної мети" [2, с. 70].

Найважливішою умовою успішного керування музичним сприйманням Б. В. Асаф'єв вважав "уважне спостереження за еволюцією слухових навичок і характером емоційного впливу музики, щоб вчасно спрямувати увагу в бік від чисто гіпнотичного впливу звуків і від пасивного занурення слуху в музичну сферу". Для цього він радив викликати у слухачів бажання розповісти про свої враження від музики (що вже зовсім не те, що нав'язана програма) у бесідах або письмових повідомленнях, які безпосередньо йдуть за сприйманням [2, с. 87].

Підкреслюючи важливу роль учителя у формуванні музичного сприймання школярів, Б. В. Асаф'єв зауважував: "При вмілому й уважному керівництві цілком можливо у процесі спостереження музики індуктивним способом викликати у слухача активно спрямовану увагу на найголовніші співвідношення елементів, що звучать, і досягати таким чином у порівняно короткій час "самодіяльності" слуховою сприймання і зростання музичної свідомості" [2, с. 73].

На думку вченого, *основний шлях формування сприймання – від пасивного слухання до усвідомленого сприймання й активної участі у роботі над музичним матеріалом. Це шлях від самонасаолодження до самодіяльності.* При цьому музично-педагогічна робота "повинна йти таким шляхом: від урахування природних нахилів, здібностей і "загальномузичного інстинкту" до поступового засвоєння складніших навичок, до розвитку "творчих інстинктів" і, нарешті, до свідомо критичної оцінки музичних сприймань". Це здійснюється "створенням відповідної атмосфери, в якій музична свідомість (яка мислить слуховими співвідношеннями) знаходила б живлення й інтерес. У такій атмосфері... організується систематичне спостереження за процесами музичного руху і формами музичної продукції" [2, с. 66].

Таким чином, *основний шлях педагогічного керування процесом музичного сприймання школярів* Б. В. Асаф'єв вбачав у встановленні вихідного стану слухачів, розумній організації умов сприймання, вмілому спрямуванні активності дітей, уважному спостереженні за їх музичним розвитком. Тим самим ще у 20-х роках минулого століття він обґрунтував оптимальні шляхи формування музичного сприймання, що багато в чому збігаються із системою вимог, висунутих пізніше кібернетикою як наукою про керування складними динамічними системами.

Ідеї Б. В. Асаф'єва щодо керування процесом формування музичного сприймання дістали розвиток у працях О. О. Апраксіної, Н. Л. Гродненської, Д. Б. Кабалевського, В. М. Шацької.

Зокрема, В. М. Шацька підкреслювала, що повноцінне сприймання музики дітьми досягається за умови систематичного керування ним. Педагогічне керування сприйманням, на її думку, складається з таких компонентів: попередньої,

даної до прослуховування цілісної характеристики твору, виразного виконання й аналізу музично-образної мови [6]. Особливу увагу в своїх працях вона приділяла саме вступній бесіді, умовам сприймання й аналізу музичних творів.

Н. Л. Гродзенська у процесі керування музичним сприйманням умовно виділяла чотири етапи: вступне слово вчителя, прослуховування твору, його аналіз і повторне слухання. Ці етапи дістали в її працях глибоку методичну розробку. Зокрема, нею визначені необхідний зміст вступного слова, умови сприймання, методика аналізу твору і проведення повторних прослуховувань музики [4].

О. О. Апраксина наголошувала на особливій ролі зворотного зв'язку в керуванні музичним сприйманням. Чим чіткіші уявлення вчителя про характер зворотного зв'язку, тим об'єктивніше він може судити про реальний стан справ, його причини і наслідки, ефективніше керувати вихованням учнів [1].

На думку Д. Б. Кабалевського, суть педагогічного керування процесом формування музичного сприймання школярів полягає у створенні атмосфери творчої активності й емоційної захопленості дітей, їх заохоченні до роздумів про музику, виділенні генералізованих ліній засвоєння особливостей музичного мистецтва, прагненні до цілісності музичних вражень, спрямованості будь-яких форм спілкування з музикою на удосконалення навичок сприймання музики, "зараженні" дітей власною любов'ю до музики, сугестивному впливі вчителя, вихованні слухової уваги, творчій свободі вчителя й чутливості до настрою дітей, ситуацій на уроці тощо [5].

Вивчення науково-методичної літератури показує, що розуміння суті керування музичним сприйманням здебільшого ґрунтується на визнанні вирішальної ролі вчителя в організації цього процесу. При цьому вказується, що мету музичної освіти можна послідовно і повністю реалізувати лише тоді, коли вчитель заохочує і скеровує активну діяльність учнів у визначеному напрямі. Значно рідше вказується на єдність діяльності вчителя й учнів.

У музичній педагогіці найбільше досліджена система керівних впливів. Менше вивчені питання отримання інформації про результати цих впливів та їх аналіз. На уроці музики вчитель не має можливості перевірити зміст сприймання твору всіма учнями, вислухати їхні враження. Природно, що фрагментарність отриманих ним відомостей виключає можливість достатнього контролю за педагогічним процесом. Відсутність надійної інформації про перебіг музичного сприймання нерідко веде до шаблону в роботі вчителя, до його необґрунтованих рішень і дій стосовно учнів, до перебільшення ролі формальних впливів, низька ефективність яких у цьому разі виявляється не швидко. Отже, керування музичним сприйманням на практиці є найчастіше розімкнутим видом керування.

Аналіз практики масової музичної освіти показує, що принциповий недолік сучасної методики формування музичного сприймання полягає саме в недостатньому зворотному зв'язку. Вчитель часто не знає, як його педагогічні впливи відбиваються на якості сприймання музики. Проблематичним на уроці музики є контроль і оцінювання рівня активності учнів, змістовності та повноти їх вражень.

Ці чинники нерідко стають перешкодою для методичного обґрунтування процесу керування музичним сприйманням.

Спостереження за реакціями слухачів, їхні усні й письмові висловлювання, бесіди з учнями мають важливе значення у керуванні процесом музичного сприймання і дають певну інформацію про його перебіг. Однак структуру сприймання, його зміст і динаміку за допомогою цих методів зафіксувати важко. Спостереженню вчителя доступніший кінцевий результат сприймання, а його внутрішня структура здебільшого залишається невідомою. Слід також враховувати, що між впливами на людину та її зовнішньою реакцією немає однозначного зв'язку. Так, до подібного відгуку слухачів на сприйнятий музичний твір може вести різна пізнавальна діяльність: в одному випадку він може бути результатом навіювання або поверхового схоплення, в іншому – результатом глибокого переживання. Оскільки формування музичного сприймання здійснюється ефективніше за умовами контролю як за сприйманням у цілому, так і за його перехідними станами, зусилля вчителя мають спрямовуватися на пошуки засобів контролю за цим процесом, керування ним з урахуванням передбачуваних і непередбачуваних обставин, умов, станів тощо.

Отже, керування музичним сприйманням є важливим чинником успішного формування і розвитку музичної культури школярів. Здійснити його нелегко, адже потрібен чуйний і кваліфікований підхід учителя до учнів. Проте складність педагогічного керування є лише свідченням його важливості для повноцінного музичного розвитку дітей.

Використання ідей теорії керування у формуванні музичного сприймання сприятиме не лише систематизації накопичених педагогічних знань, а й виявленню нових закономірностей музичної освіти, переосмисленню функцій і можливостей учнів у музичному сприйманні, розробці методики впливу на учнів і отримання інформації про результати цих впливів.

### Література

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский // Под ред. М. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
4. Гродзенская Н. Л. Слушание музыки в школе / Н. Л. Гродзенская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 94 с.
5. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
6. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 197 с.

**ДИДАКТИЧНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ  
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО  
ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Гусейнова Л. В.**

*У статті розкрито сутність дидактично-функціональної моделі формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. Визначається її мета, завдання, зміст інструментально-виконавської підготовки, форми і методи організації навчально-виконавської діяльності та здійснення контролю за її ефективністю.*

Пошуки шляхів удосконалення інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики привели до усвідомлення значення цілісного інтегрованого формування готовності в системі професійної підготовки сучасного педагога-музиканта, а саме до необхідності розробки дидактично-функціональної моделі цього складного утворення.

Як відомо, модель – це речова, знакова або уявна система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, ті чи інші властивості досліджуваного об'єкта (оригіналу), безпосереднє вивчення якого через певні причини неможливе чи ускладнене, і яка може змінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нової інформації про нього [1, 304].

Модель процесу формування готовності до інструментально-виконавської діяльності включає визначення мети, завдань, змісту інструментально-виконавської підготовки, форм і методів організації навчально-виконавської діяльності та здійснення контролю за її ефективністю. Необхідність удосконалення усталеної дидактичної моделі зумовлена недостатньою ефективністю навчального процесу, в якому формування саме готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності як цілісного явища нерідко відступає на другий план. Розглянемо основні компоненти дидактичної моделі формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності.

**Мета** формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності полягає у розвитку інтегруючої здатності особистості музиканта-педагога до осмислення, переживання й інтерпретації музичного твору, його виконавського втілення.

Виходячи з цього, **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 та 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.

Визначені мета та завдання дослідної роботи зумовлюють **зміст інструментально-виконавської підготовки**, який охоплює:

- систему знань щодо музичного мистецтва та видів музично-виконавської діяльності;
- досвід емоційно-ціннісного ставлення особистості до дійсності, втіленої у творах музичного мистецтва;
- художньо-творчу пошукову діяльність щодо вирішення виконавських технологічних проблем;
- формування нових способів діяльності на основі вже відомих, що потребують самостійного перетворення раніше засвоєних знань і умінь;
- накопичення різноманітного за жанром та стилем художнього репертуару.

**Організація навчально-виконавської діяльності** мала на меті забезпечити оптимальне функціонування процесу інструментально-виконавської підготовки і передбачала використання сукупності усталених і нетрадиційних форм індивідуальної роботи (введення пропедевтичного курсу, самостійне освоєння нового музичного матеріалу, різноманітні форми залучення студентів до творчого музикування, виконання самостійно вивчених творів, п'єс повторного репертуару, створення ситуацій активної пошукової діяльності, інтегрованого навчання). Це означає, що одна й та ж сама форма навчання (індивідуальне заняття) може мати різноманітну модифікацію і структуру залежно від завдань і методів навчальної роботи, що використовуються викладачем.

Зумовлена специфікою виконавської підготовки така організаційна форма, як індивідуальне заняття, що історично склалася у процесі навчання гри на музичному інструменті, створює необхідні умови для особистісно-зорієнтованого підходу до кожного студента, дозволяє диференціювати завдання та методи роботи у кожному конкретному випадку, а тому цілеспрямовано розвивати творчу активність, самостійність, виконавське мислення студента; передбачає наявність як теоретичного, так і практичного компонентів. Звідси впливає специфічна методика навчання, яка поєднує методи передачі, сприймання й засвоєння знань із методами їх застосування й закріплення на практиці (напрацювання вмій та навичок). Їх сутність, разом зі змістом формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, утворює відповідну методику, ефективність якої оцінюється результатами реалізації поставлених завдань.

Практика показує, що успішність формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності залежить передусім від методичного забезпечення навчального процесу. Викладач повинен володіти

варіативною методикою і обирати найдоцільніші методи для вирішення конкретних завдань.

Дидактично-функціональною моделлю було передбачено формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності за такими принципами добору методик навчання: довершення навчальної дії виховною, урізноманітнення видів і форм діяльності, залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій, емоційної насиченості навчально-виховного процесу, спонукання до творчого самовираження (О. Рудницька), а також поступовості в ході спеціально організованої навчальної роботи.

Розроблена нами дидактично-функціональна модель формування готовності до інструментально-виконавської діяльності включає 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.

*Порівняння* аналогічного за характером музичного матеріалу ми розглядали як метод, який допоможе студентові найглибше осягнути зміст твору, який вивчається, зрозуміти особливості виражальних засобів, використаних автором.

*Метод зіставлення* мав сприяти активізації творчої фантазії студентів, пошукам своєрідного фортепіанного звучання, тобто певним чином впливати на технологію виконання твору. За допомогою викладача студент мав знайти той чи інший технологічний прийом, який би знаходився в органічному зв'язку з його виконавським задумом, оскільки саме зміст твору, який виконується, зрештою, зумовлює характер і технологію виконання.

*Метод асоціацій* у процесі вивчення музичних творів передбачав активізацію розвитку творчої уяви студента як складової інструментально-виконавської творчості. Ми виходили з того, що стимуляція асоціативної функції уяви під час занять сприятиме розкриттю студентом образно-емоційного змісту, що найбільш відповідає авторській ідеї, задуму музичного твору. Оперування уявленнями різних рівнів: від порівняно простих співставлень тональностей із різноманітними кольоровими відчуттями – до складних асоціативних образів, що носять розгорнутий програмний характер і викликають певний емоційний відгук мало допомогти глибше осягнути музичні явища, зрозуміти художню образність музики.

*Метод аналізу, синтезу та диференціації окремих елементів*, передбачав розкриття образного змісту та окремих деталей інтерпретації твору, а саме виражальних особливостей жанру, форми, мелодики, гармонії, темпоритму, голосо-



ведіння, музично-сислової ролі авторських фразувальних ліг, артикуляційних штрихів, динамічних та агогічних позначень.

Застосовування в процесі роботи над творами методу *власного виконавського показу викладача*, тобто показ деталей виконавської майстерності, демонстрування на інструменті технологічних моментів, пов'язаних з виконавською культурою (таємниць різноманітних способів звуковидобування, блиску пасажів, співвідношення елементів фактури, особливостей артикуляції, ясності голосоведіння, деталей інтонування, майстерності педалізації тощо), мало сприяти вдосконаленню навчання, засвоєнню й перетворенню досягнень виконавської культури у власний виконавський досвід студента. Для підняття емоційного тону виконання, створення загального враження про твір, на певному етапі роботи передбачався такий вид показу, як виконання твору цілком або окремих його великих побудов. Цей вид показу використовувався у випадку, коли викладач знаходився у відмінній виконавській формі.

У класі основного інструменту проблемні ситуації утворюються на кожному етапі роботи над музичним твором. При цьому проблемність має об'єктивну природу виникнення, пов'язану з інтерпретацією, новизною музичного матеріалу й особливостями мислення автора твору, пошуком засобів виразності і співвідношення поглядів викладача та студента до добору цих засобів, перспективними цілями викладача й результатами професійного становлення студента. Оскільки проблемна ситуація – це психологічний стан інтелектуальної перешкоди, що виникає тоді, коли людина в ситуації розв'язування проблеми (завдання) не може пояснити новий факт за допомогою знань, що вона має, чи виконати певні дії попередніми, знайомими способами і повинна *знайти* новий спосіб дій. Тому в процесі формування готовності до інструментально-виконавської діяльності передбачалося застосовування *методу альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень*.

Використання цього методу мало активізувати виконавське мислення студента, а діагностика ним технологічних труднощів - привести до розуміння невідповідності рівня власного технічного розвитку тому комплексу технічних засобів, які є необхідними для реалізації даного музичного задуму. Чітке уявлення художньої мети й адекватна оцінка власних технічних можливостей мали спонукати студентів до пошуків технічних прийомів втілення музичного задуму, осягнення технічних завдань і шляхів їх розв'язання. Важливою ланкою пошуку конструктивно-технологічних рішень мала стати діагностика труднощів, що виникли, тобто виявлення того *що* не виходить і *чому* не виходить.

Проблемні завдання мали спрямовуватися на розвиток виконавського мислення студента, підвищення його творчого потенціалу, оскільки припускали конкретний рівень можливостей її розв'язання. Рівень повідомлення знань мав відповідати рівню сприйняття й почуттєвого визначення можливих шляхів розв'язання завдань, що притаманні певній індивідуальності.

Оскільки міжпредметні зв'язки мають великий творчий потенціал (В. Максимова), а проєкція інформації з одного предмету на інший є творчим актом (І. Лернер), навчальний процес мав будуватися на міжпредметно-інтеграційному ґрунті. Усунути недостатню інтеграцію інструментально-виконавських дисциплін у процесі формування готовності до інструментально-виконавської діяльності мало застосування *методу інтегрованого навчання в інструментальному класі*. Він передбачав послідовне використання елементів інтеграції інструментально-виконавських дисциплін упродовж усіх років навчання із спрямуванням навчально-пізнавальної та самостійної роботи студентів на підготовку до педагогічно-виконавської практики.

Розкриємо специфіку цього методу. Традиційно інструментально-виконавська підготовка здійснюється у межах основного музичного інструменту і концертмейстерського класу в формі індивідуальних занять. Аналіз стану виконавської підготовки засвідчив необхідність її кардинального поліпшення, оскільки випускники вузів не завжди готові використати набуті інструментально-виконавські уміння у сфері професійної діяльності. Не тільки можливий, але й необхідний синтез основного музичного інструменту й концертмейстерського класу (якщо ці дисципліни ведуться одним викладачем) має сприяти виявленню недоліків виконавської підготовки, їх вчасному усуненню, ефективному контролю за цим процесом.

Особливість інтегрованого навчання в інструментально-виконавській сфері полягає у пошуковій діяльності студентів, у різноманітних видах їх самостійної роботи, постановці й розв'язанні виконавських завдань, проблемному викладі й поясненні викладачем навчального матеріалу з виконавських дисциплін.

У зв'язку з цим ми прагнули до вдосконалення змісту методик викладання окремих інструментальних дисциплін і поєднання їх у доцільну систему навчання з метою подолання фрагментарності фахових знань і умінь студента. Ефективність виконавської підготовки в цьому випадку залежала від правильного використання інтеграційних зв'язків, оскільки формування виконавської концепції та її втілення (як кінцевої мети) неможливе без ґрунтовної опори на музично-виконавські знання, без засвоєння таких понять, як *стиль, жанр, форма, музичний образ, виконавська інтерпретація*. Лише при інтегрованому навчанні дисциплінам інструментально-виконавського циклу можливе досягнення ефективних результатів у роботі над музичним репертуаром.

Інтегрованим методом навчання у даному контексті виступив метод *активізації виконавської практики*, суттю якого є методичне забезпечення активної навчально-виконавської діяльності на основі означених методів.

**Контроль** за сформованістю готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності здійснювався за розробленими критеріями у ході поточного, підсумкового та відстроченого оцінювання знань та умінь.

Завданням *поточного* контролю є встановлення зворотного зв'язку з питань визначення правильності обраної методики проведення занять, виявлення прогалин у знаннях студентів, корекції навчального процесу.

Ми враховували, що поточний контроль є найбільш ефективним, оскільки охоплює значний відрізок навчального процесу. У нашій моделі використовувалися всі його види: побіжний, рубіжний, тематичний, експериментальний, тренувальний і індивідуальний практикум.

Найбільш регулярним є *побіжний* контроль, що проводиться на кожному занятті. Його головною метою є забезпечення систематичності у роботі над музичним матеріалом, сприяння зростанню особистісних виконавських якостей студента, поглибленню його інструментально-виконавських знань та умінь.

Значущість *підсумкового* контролю полягає у тому, що він дозволяє оцінити систематичність знань та умінь студента за певний період навчання шляхом проведення контрольних прослуховувань, колоквиумів з основного інструменту, заліків і екзаменів з інструментальних дисциплін.

*Відстрочений* тип контролю дає реальні дані щодо ефективності обраної організаційно-методичної системи, залишкових знань та умінь, що підтверджують правильність або невідповідність добору навчального матеріалу, обраної технології та поточного контролю. У нашій дидактично-функціональній моделі відстроченими типами контролю виступили академконцерти повторного репертуару або самостійно вивчених творів. За наслідками відстроченого контролю ми судили про якість викладання дисциплін інструментально-виконавського циклу, перевіряли ефективність обраної методики навчання.

Загалом внесені зміни, що удосконалюють усталену дидактичну модель інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя, полягали у спрямованості цього процесу на формування готовності до інструментально-виконавської діяльності; у визначенні її сутнісної основи – виконавської культури, що формується в активній навчально-виконавській діяльності; у набутті усвідомленого позитивного ставлення до інструментально-виконавської діяльності та стійкої потреби у ній; в опорі на метод альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень і метод активізації виконавської практики.

### Література

1. Філософський словник /За ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. : доп. – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.

# ДИДАКТИЧНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ

## формування готовності до інструментально-виконавської діяльності



## КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Дворник Ю. Ф.

*Статтю присвячено розгляду питання діагностики творчих якостей у майбутніх музикантів-педагогів. Обґрунтовуються критерії та показники за якими об'єктивно й достовірно можна визначити рівні їх розвитку. Відстоюється думка про важливість визначення не лише кількісних і якісних показників сформованості творчих якостей, а й необхідність з'ясування рівня їх актуалізації у динаміці музично-творчого процесу.*

У питаннях діагностики творчих якостей особливої складності набуває їх кількісна і якісна оцінка. Суттєвою проблемою є й відсутність чітких критеріїв оцінювання результатів творчої діяльності. Однак, як зауважувала О. Рудницька, розв'язання різнопланових проблем мистецької освіти неможливе поза психолого-педагогічною діагностикою цього процесу [6, с. 280].

Діагностика стану сформованості творчих якостей у студентів передбачає визначення критеріїв та показників, за якими можна об'єктивно й достовірно з'ясувати рівні розвитку цих психофізіологічних утворень. Вона також вимагає узгодженості критеріїв з компонентною структурою досліджуваного феномену. Виокремлення компонентів структури творчої діяльності та критеріїв оцінювання дозволяє виявити динаміку розвитку окремих творчих якостей майбутніх учителів музики, з'ясувати загальну картину їх сформованості та визначити їх кількісний і якісний склад. Вчені наголошують, що застосування науково обґрунтованих критеріїв діагностики досягнень є одним з найсуттєвіших чинників об'єктивної оцінки, що дозволяє вимірювати сформованість об'єктів оцінювання

Аналіз наукових досліджень показав існування різних підходів до визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку творчих якостей особистості залежно від поставлених завдань, специфіки результатів творчої діяльності тощо. Ми ж намагалися визначити критерії, за якими сформованість творчих якостей можна було б встановлювати не лише за результатами творчої діяльності, за її кінцевим продуктом, а й у процесі його створення. Виконання діагностичних завдань з використанням комп'ютера давало можливість фіксувати результати на будь-якому етапі роботи з необмеженою кількістю таких фіксацій.

У науковому вжитку термін "критерій" визначається як мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації. Критерієм істини виступає мірило достовірності знань, їх відповідності об'єктивній дійсності [7, с. 371]. В українському педагогічному словнику С. Гончаренка дається визначення й такому поняттю, як "статистичні критерії", які розуміються як показники, що поєднують у собі "методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила

прийняття рішень про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез" [1, с. 181].

При розробці критеріїв та визначенні рівнів сформованості творчих якостей майбутніх учителів музики ми виходили з того, що вони найбільш активно виявляються у музично-творчій діяльності. Структуру творчої особистості складають *мотиваційний, когнітивний, операційний та креативний компоненти*. Необхідно зацентувати й на тому, що креативна складова міститься у кожному структурному компоненті, і це зумовлено, насамперед, феноменом творчості.

Дослідження вчених показують, що не лише наявність значного обсягу знань, а, в першу чергу, їх гнучкість та динамізм є важливими для творчої діяльності, і саме такі показники є більш суттєвими при оцінюванні сформованості когнітивного компоненту. Що стосується, приміром, операційного компоненту, то з цієї позиції особливої цінності набуває не кількісне зростання необхідних умінь та навичок, а сформованість умінь виконання нестандартизованих дій, інтуїція, фантазія, ухилення від шаблону, оригінальність рішень тощо. Звідси виникає необхідність вимірювання креативних характеристик означених компонентів у процесі творчості.

Це є принциповим у питанні діагностики, адже таким чином можна не лише визначати кількісний і якісний показники сформованості творчих якостей, а й з'ясувати рівень їх актуалізації у динаміці музично-творчого процесу. Проблема полягає у тому, що мірила діагностики мають відповідати одночасно всім означеним вимогам. І саме цими мірками, на нашу думку, є *ступінь сформованості мотивів творчої діяльності; ступінь теоретичної обізнаності; ступінь засвоєння умінь та навичок музично-творчої діяльності; міра успішності у творчій діяльності*.

За першим критерієм – **"ступінь сформованості мотивів творчої діяльності"** визначається наявність мотивів займатися творчістю і здібність здійснювати таке бажання, наполегливо досягаючи поставленої мети.

Об'єктивація рівня усвідомленості смислу творчої діяльності передбачає розробку відповідних тестових завдань, зручних для застосування в умовах реального навчального процесу, що, у свою чергу, вимагає їх лаконічності, доступності й простоти методів обробки отриманої інформації. Зазначимо, що такі вимоги стали основоположними у розробці й складанні діагностичної програми.

Тут, однак, варто навести думку вчених про значну складність діагностики мотиваційної сфери через її динамічність (І. Ростовська, Т. Смирнова, Г. Щукіна та ін. ). Ще однією причиною складності оцінювання є те, що одна й та ж сама діяльність, у тому числі й творча, може здійснюватися з різних мотивів [1, с. 217]. Утім, для кожної особистості існує і відносно постійна система мотивів, яка усталюється у процесі життя [2, с. 95–96]. Нами вбачається, що виокремлення згаданих показників дозволяє забезпечити діагностування ступеня усвідомлення смислу творчої діяльності з достатньою високою точністю.

Даний критерій включає такі показники:

- потреба у музично-творчій діяльності;
- усвідомлення власних творчих можливостей та прагнення до самореалізації;

- спрямованість на реалізацію творчих задумів;
- наполегливість у творчій діяльності.

Так, перший показник – *потреба у музично-творчій діяльності* – виступає як стан творчої особистості, який виражається у необхідності займатися творчістю і є рушійною силою її активності. Виникнення і задоволення потреб, на думку вчених, має складний характер і зумовлюється цілеспрямованою музично-творчою діяльністю [1, с. 266; 8, с. 510]. Даний показник розкриває стійкість і сталість такого стану, при цьому потреба у музично-творчій діяльності виступає ще й центральною з'єднувальною ланкою мотиваційно-вольового критерію.

Виокремлення такого показника, як *усвідомлення власних творчих можливостей та прагнення до самореалізації*, пов'язане із необхідністю виявлення і формування у майбутніх учителів музики вмінь адекватно оцінювати рівень власного творчого потенціалу. Усвідомлення свого "Я" та власних можливостей допомагає реалізувати творчі задуми. За такого усвідомлення, а далі й самооцінки результатів творчості відбувається самостимуляція музично-творчої діяльності. Разом з тим, зауважимо, що на етапі формування вкрай необхідними виступають педагогічна підтримка і контроль за цим процесом, адже цілком ймовірні і переоцінка, і певна недооцінка власних можливостей та результатів творчої діяльності, а така необ'єктивність часто унеможливорює творчу самореалізацію особистості.

Важливим показником сформованості творчих якостей є *спрямованість особистості на реалізацію творчих задумів*. Спрямованість визначається як зосередженість думок та інтересів на певній меті [3, с. 312]. Тут слід додати, що зосередженість на основному дає можливість відкинути несуттєве або другорядне і максимально спрямувати зусилля на творчий процес. Втім, не лише сконцентрованість на творчості, а й нестримне бажання досягти її результату, якнайбільше розкривають і розвивають творчі якості особистості.

Не менш суттєвою рисою у творчій діяльності виступає не лише бажання й зосередженість, а й наполегливість особистості. Відтак, було виокремлено ще один показник – *наполегливість у творчій діяльності*.

Наполегливість, як вольова риса, полягає у здатності тривалий час, не знижуючи активності, незважаючи на труднощі й перешкоди, домагатися поставленої мети [1, с. 225]. Зазначимо, що успіх у творчій діяльності також залежить від наполегливості. Зрозуміло, що даний показник найкраще виявляти впродовж достатнього часового проміжку, адже активність постійно зазнає підйомів і спадів, відтак лише кількаразове вимірювання не може забезпечити істинною інформацією щодо стану сформованості означеної якості. Однак слід зауважити, що виконання творчих завдань з використанням комп'ютера дозволяє здійснювати постійний контроль за даною якістю.

Визначені параметри, на нашу думку, достатньо повно характеризують ступінь сформованості мотивів до творчої діяльності і, що важливо, піддаються вимірюванню в умовах навчального процесу.

Наступний критерій – *ступінь теоретичної обізнаності* – дає можливість оцінити знаннєвий компонент, який, як відомо, складає у творчості значну частку. Це пояснюється тим, що знання, виступаючи складовою світогляду і будучи особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання, значною мірою визначають ставлення людини до дійсності, є одним із джерел її нахилів і інтересів, а також необхідною умовою розвитку здібностей та обдарувань [1, с. 137]. Результат музично-творчої діяльності прямо пов'язаний з теоретичною підготовкою.

Тут слід наголосити на важливості теоретичної обізнаності як у суто музичних дисциплінах, так і на широкій ерудованості музиканта. Аргументованість попереднього твердження достатньо проста, адже важко уявити, що глибокий за змістом, образністю і драматургією музичний твір може написати людина зі збідненими знаннями. Відтак, розвитку когнітивного компоненту варто надавати значної уваги. Характерним є й те, що цей компонент у порівнянні з іншими піддається більшій об'єктивації. Цьому сприяє можливість при діагностуванні практично виключити суб'єктивний чинник.

Показниками ступеня теоретичної обізнаності виступають:

- ґрунтовність та системність фахових знань;
- оперативність та гнучкість знань;
- знання комп'ютерних технологій;
- розуміння практичної значущості знань.

Відомо, що сучасні композиція, перекладання, аранжування, безперечно, вимагають наявності у музикантів не лише певної суми знань. Важливими є ще показники *ґрунтовності та системності*, які не лише розкривають їх якість, а ще є суттєвою умовою результативності (ефективності, продуктивності) творчої діяльності.

Поняття "ґрунтовний" тлумачиться різними авторами словників та енциклопедій як вичерпний, повний, глибокий, ретельний тощо. У педагогічній енциклопедії ми знаходимо й таке пояснення, яке розширює розуміння згаданих характеристик, а саме: якість знань розкривається *повнотою*, яка свідчить про кількість програмних знань щодо об'єкту, що вивчається; *глибиною* – сукупністю усвідомлених зв'язків і відношень між знаннями; *системністю* – усвідомленням складу певної сукупності знань у їх ієрархічних і послідовних зв'язках та усвідомлення місця знань у структурі наукової теорії тощо. Щодо системності фахових знань, то вона характеризується наявністю у свідомості структурно-функціональних зв'язків між їх різноманітними елементами.

Ступінь теоретичної обізнаності значною мірою визначається *оперативністю знань* (вміння використовувати знання в типових ситуаціях) *та їх гнучкістю* (вміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінених ситуаціях). Щодо музично-творчої діяльності, то вона повною мірою представлена стандартизованими й нестандартизованими діями, які, безперечно, вимагають згаданих якостей.



Не менш важливим показником, що визначає ступінь теоретичної обізнаності, є *знання комп'ютерних технологій*. Відомо, що використання комп'ютера відкриває широкі можливості для реалізації творчих ідей, але це можливо лише за умови оволодіння знаннями комп'ютерних технологій. Даний показник ми розглядаємо по відношенню до загальної комп'ютерної грамотності респондентів і свідомо не звужуємо рамки оцінювання сформованості знань одними лише музично орієнтованими комп'ютерними технологіями.

*Розуміння практичної значущості знань* є показником свідомого, мотивованого ставлення до навчання. За ним можна судити, з одного боку, про рівень сформованості мотивів, які спонукають майбутнього вчителя музики до оволодіння знаннями, необхідними для продуктивної музично-творчої діяльності, а з іншого – про вже наявний позитивний досвід застосування на практиці тих чи інших знань, а відтак і розуміння їх практичної значущості.

Враховуючи нинішні реалії інформаційного світу та комп'ютеризації всіх сфер людської діяльності, зокрема, музично-творчої, ми визначили наступний критерій – *ступінь засвоєння умінь та навичок музично-творчої діяльності*, який розкриває сформованість операційного компоненту. Набуття майбутніми вчителями музики необхідних умінь і навичок має особливе значення, адже це той компонент, який може активно формуватися. З одного боку він безпосередньо пов'язаний із знаннєвою складовою, яка значною мірою впливає на якість здійснення тих чи інших операцій, з іншого – набуття технічних вмінь та навичок дозволяє студентові, використовуючи сучасні технології, оперативно здобувати нові знання. Значне місце посідає рівень оволодіння виконавськими вміннями, адже написання, аранжування чи інтерпретація музичного твору часто потребує роботи з MIDI-клавіатурами. І цим не можна нехтувати – від технічно досконалого виконання залежить рівень і якість кінцевого продукту творчості. Операційний компонент музично-творчої діяльності виступає певною з'єднувальною ланкою між бажанням творити і його реалізацією.

Ступінь засвоєння умінь та навичок музично-творчої діяльності характеризується такими показниками:

- розвиненість музично-образного мислення;
- вміння втілювати звукосмислові уявлення у композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці;
- вміння використовувати комп'ютерне та звукотехнічне обладнання;
- вміння застосовувати комп'ютерні технології.

За перший показником можна було судити про ступінь сформованості умінь оперувати музичними образами. Музичне мислення, як явище складне і багатокомпонентне, вчені часто називають "інтелектуальним сприйманням", "відображення людиною музики" тощо. На думку В. Петрушина, незалежно від того, на яку діяльність буде орієнтована людина – виконання музики чи її створення, – їй доведеться розвивати у собі різні аспекти музичного мислення. І далі додає: му-

зичне мислення в дії, це переживання виражальної сутності музичного художнього образу, розуміння принципів матеріального конструювання звукової тканини, вміння втілити цю єдність у вольовому акті творчості [5, с. 205-210]. Розвиненість музично-образного мислення вказує на потенційні можливості у музично-творчій діяльності і є важливим показником сформованості творчих якостей.

За наступним показником – *вміння втілювати звукосмислові уявлення у композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці*, – можна оцінювати ступінь оволодіння цими інтегруючими видами діяльності, в основі яких лежить інтелектуально-художнє мислення, вміння конструювати нові образно-емоційні побудови на основі оригінальних музичних творів. За аналізом продуктів творчої діяльності: аранжуваннями, перекладаннями, оригінальними музичними творами визначається рівень актуалізації творчих якостей майбутніх учителів музики у практичній музичній діяльності.

Ступінь засвоєння умінь та навичок музично-творчої діяльності характеризується і таким важливим показником, як *уміння використовувати комп'ютерне та звукотехнічне обладнання*.

Технічне забезпечення загальноосвітніх закладів постійно удосконалюється, поліпшуються його технічні характеристики, і вчителю музики доводиться дедалі частіше застосовувати у своїй практичній діяльності обладнання, робота з яким вимагає відповідної теоретичної та практичної підготовки. Володіння комп'ютерним обладнанням, вільне користування звукозаписувальною та звуковідтворювальною технікою вже сьогодні виступає важливою складовою його фахової компетенції. Відтак сформованість відповідних умінь може бути важливим показником успішності у музично-творчій діяльності.

Наступний показник – *вміння застосовувати комп'ютерні технології*, – має тісний взаємозв'язок із попередніми показниками і характеризується сукупністю набутих знань і навичок використання комп'ютерних технологій, можливістю виконання стандартизованих і нестандартизованих дій з їх застосуванням, оволодінням способами та прийомами генерації, розробки, організації, фіксації та конвертації музичного матеріалу, здійснюваними із застосуванням комп'ютера.

Ще одним важливим критерієм, за яким можна оцінювати сформованість творчих якостей майбутніх учителів музики, є *міра успішності у творчій діяльності*. У переліку визначених мірил даний критерій дає можливість узагальнити й уточнити ступінь сформованості творчих якостей більш адекватно. Це пов'язано з тим, що судження про ті чи інші творчі якості, їх кількісний і якісний рівень розвитку доповнюються оцінюванням вже самого продукту музично-творчої діяльності. І хоча при цьому суб'єктивний чинник є вирішальним, і оцінка досягнень залежить значною мірою саме від викладача, однак саме такий аналіз є найбільш прийнятним. На перше місце тут має виходити неупередженість, об'єктивність та педагогічна коректність. Проте, слід підкреслити, що завдяки комп'ютерним технологіям оцінювання можна здійснювати не лише за кінцевим продуктом твор-

чої діяльності, а й спостерігаючи та аналізуючи весь процес його створення. За діяльнісно-творчим критерієм можна виявляти здатність студентів творчо переосмислювати усталені стереотипи, вміння творчо підходити до вибору репродуктивних і продуктивних рішень у процесі аранжування, інструментовки, оркестровки, перекладання, інтерпретації та написання музичних творів. Показниками міри успішності у творчій діяльності виступають:

- ставлення до творчої діяльності;
- самостійність і творча ініціативність;
- продуктивність творчої діяльності;
- здатність до самоаналізу і самооцінки результатів творчої діяльності.

Щодо першого показника, то він характеризується ставленням майбутніх учителів музики до творчості, зосередженістю уваги на об'єкті творчості, творчим інтересом тощо [4, с. 22]. Даний показник виявляється у потребі займатися творчістю, задоволенні від процесу творчості і досягненні його мети, у непереборності прагнення до творчої діяльності.

Наступний показник – *самостійність і творча ініціативність*, – характеризується незалежним ставленням особистості до процесу музично-творчої діяльності та досягненням його результатів власними силами, без сторонніх впливів та допомоги. Творча ініціативність і самостійність виявлялася як в умінні самостійно, без зовнішнього стимулювання виконувати поставлені творчі завдання, так і в реалізації власних творчих задумів.

Оцінку сформованості творчих якостей майбутніх учителів музики частково можна визначати за таким показником, як *продуктивність творчої діяльності*. Однак, слід враховувати як кількісний, так і якісний результат роботи, в якому оцінюватиметься ступінь новизни, завершеність, оригінальність рішення тощо.

Важливим показником діялісно-творчого критерію виступає *здатність до самоаналізу і самооцінки результатів творчої діяльності*. Врахування власних суджень студентів дає можливість подивитися на продукт творчої діяльності їх очима. Важливим є також самоаналіз процесу творчості. Окрім того, варто порівнювати наші оцінки й оцінки, зроблені студентами, що даватиме уявлення про ступінь адекватності самооцінки та самоаналізу.

Розроблені критерії і показники дають можливість розкрити змістовну характеристику рівнів сформованості творчих якостей майбутніх учителів музики, діагностувати процес їх формування та результат.

### Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Короткий психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1976. – 191 с.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка : около 57000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. чл. -корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.

4. Падалка О. Інтенсивні освітні технології / О. Падалка // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 91–95.
5. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : Академический Проект, 2006. – 400 с. – (Gaudeamus).
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
7. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція УРЕ, 1974. – 775 с.
8. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

**УДК 378.2 : 78.**

## **ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ КРИТЕРІВ ТА ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTІ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Вергунова В. С.**

*У статті обігрунтовано критерій та показники сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Вважається, що такими критеріями є: ступінь теоретично обізнаності, стан сформованості емоційного ставлення до музичних явищ, міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду у музично-освітній діяльності, стан сформованості рефлексивних умінь.*

Пріоритетним напрямком у підготовці майбутніх учителів музики початково школи є формування їх особистісного досвіду, зокрема, досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Саме від розуміння і переживання музично-естетичних цінностей, активізації творчого потенціалу залежить багатство духовної культури студентів, їх готовність до музично-освітньої діяльності в школі.

Різноманітні грані проблеми формування досвіду висвітлюються у працях багатьох науковців (І. Бех, Ю. Борєв, Г. Гегель, В. Джеймс, І. Зязюн, В. Іванов, М. Каган, Н. Крилова, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Л. Столович, І. Шитов та інші). Педагогічному аспекту проблеми присвячено праці Дж. Дьюї, Н. Вербицької, В. Серикова та інших. Важливими є дослідження щодо формування досвіду музичного сприймання (Б. Асаф'єв, О. Рудницька, О. Ростовський та інші), фахової підготовки вчителя музики (О. Апраксина, Л. Арчажникова, Д. Кабалевський, М. Михаськова, Г. Падалка, А. Пілічкаускас, В. Яконюк та інші), музичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищих педагогічних закладах (С. Барановська, В. Мішеченко, Л. Кожевнікова, О. Хижна та інші).

*Завдання статті* полягає у тому, щоб охарактеризувати критерії та показники сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Враховуючи багатогранність підходів, під досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва ми розуміємо таку якість особистості, що включає в себе знання про музичне мистецтво, позитивне ставлення до музичних творів, здатність до практичного втілення досвіду у власній діяльності. Це складне, динамічне утворення, що характеризує підготовленість особистості до сприймання, осмислення й переживання музично-естетичних цінностей.

Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва неможливе без діагностики цієї якості. Для здійснення такої діагностики необхідні науково обґрунтовані критерії, котрі є тими об'єктивними ознаками, що забезпечують порівняльну оцінку досліджуваного явища.

На основі здійсненого теоретичного аналізу та встановлення істотних ознак досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва нами виділено такі *критерії* його сформованості: *когнітивний* (ступінь музично-теоретичної обізнаності); *емоційно-мотиваційний* (стан сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичного мистецтва); *діяльнично-творчий* (міра розвиненості здатності до практичного втілення досвіду); *рефлексивно-оцінний* (стан сформованості рефлексивних умінь). Означені критерії ми пов'язали із системою показників, через які найчіткіше виявляються властивості означеного феномена.

Когнітивний критерій спрямований на з'ясування ступеня музично-теоретичної обізнаності студентів у царині музичного мистецтва. У змісті досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва знання представлені дwoяко: як *об'єктивні* (зовнішні або нормативні) та *суб'єктивні* (внутрішні, особистісні) знання. Перші відображають засвоєні загальні знання про об'єкт чи явище, інші – власні уявлення особистості про нього, міру внутрішнього сприйняття (несприйняття) об'єктивних знань.

Ступінь музично-теоретично обізнаності визначається ґрунтовністю та системністю знань. На цій основі виявляється розуміння практичної значущості знань, що сприяє ефективному їх використанню. Йдеться, насамперед, про розуміння значущості музичного мистецтва, процесу осягнення музичних творів для формування особистості, що робить знання і пізнання музики самотійною цінністю.

Важливим показником музично-теоретично обізнаності є оцінні судження особистості. Оцінка як компонент взаємодії людини із довкіллям характеризує ціннісне ставлення, зокрема до творів мистецтва.

Відтак ступінь музично-теоретичної обізнаності можна виявити за такими показниками: *ґрунтовність знань, системність знань, розуміння практичної значущості знань, аргументованість оцінних суджень*.

Емоційно-мотиваційний критерій спрямований на виявлення стану сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичного мистецтва.

Б. Додонов відзначав, що емоції людини передбачають кілька моментів, а саме: відображення об'єктивних якостей, оцінювання значущості для того, хто їх

відображає, переживання, яке закріплює враження від результатів оцінювання і одночасно спонукає поведінку. "Емоції, як і мислення, виконують функцію обробки первинної інформації про світ, в результаті якої ми виявляємо здатними сформувати свою думку про нього: мисленню належить вирішальна роль у розкритті сутності предметів і явищ, а емоціям – у визначенні їх цінності" – писав учений [1, с. 9].

Емоції несуть у собі інформацію про цінність об'єктів, а цінність завжди визначається їх відношенням до певних потреб. Зв'язок цей знаходить вираження у тому, що емоція, насамперед, своєрідно обслуговує ту чи іншу потребу, яка спонукає до необхідних для її задоволення дій. Відтак емоції виконують дві важливі функції: *оцінну* та *мотиваційну*, тобто, з одного боку характеризують переживання цінності об'єкта (переживання-враження), з іншого – викликають бажання діяти (переживання-прагнення).

Емоційно-мотиваційне ставлення до музичних творів відображає здатність адекватно переживати явища мистецтва, виявляється у ціннісних орієнтації особи та характеризує те, чому вона діє так чи інакше, тобто заради чого відбувається дія. Йдеться про переживання смислу процесу оволодіння музично-естетичними цінностями. Смысл, як відображення активного ставлення людини до явища, є важливою складовою свідомості, оскільки характеризує значущість об'єкта, що пройшов крізь життя. Уявлення особою смислу потребує складної специфічної внутрішньої діяльності. Це відбувається через оволодіння музичними цінностями, розуміння їх об'єктивної значущості, усвідомлення суб'єктивної значущості музично-пізнавальної діяльності.

Відтак показниками емоційно-мотиваційного ставлення до музичного мистецтва є: *захопленість музичним мистецтвом; спрямованість ціннісних орієнтацій; усвідомлення об'єктивної значущості музичного мистецтва; усвідомлення суб'єктивної значущості музичної діяльності.*

*Діяльнісно-творчий критерій* спрямований на виявлення міри розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у музично-освітній діяльності.

Важливим показником означеного критерію є оволодіння уміннями музичного сприймання. На думку О. Ростовського до них, насамперед, належать уміння виявляти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій; уміння відчувати жанрові ознаки у простих та розвинутих формах; уміння розрізняти на слух національно-стильові особливості музики та драматургічний розвиток; уміння виявляти змістовність функціонування тих виразних засобів, які використані у творі [2, с. 21]. Ці уміння тісно пов'язані зі здатністю особистості здійснювати аналіз-інтерпретацію музичних творів. Йдеться не тільки про розчленування музичного твору на окремі елементи, а творче їх осмислення, що сприяє розумінню музичного твору.

На базі визначених умінь формується наступні особистісні властивості – *самостійність та творча ініціативність*, що виявляються в умінні інтерпретувати,

розуміти, розмірковувати про твір; прагненні до подолання стереотипності та консервативності в оцінці музичних творів; художньо-пізнавальній активності; бажанні освоїти музичне мистецтво, зрозуміти його ціннісну значущість; незалежності власних суджень, готовністю до дій; здатності орієнтуватись у навчальній ситуації, зосередженості, уважності; активній формі спілкування з музикою.

Важливим показником діяльнісно-творчого критерію є здатність до художньо-педагогічного спілкування, яке передбачає, з одного боку, вміння спілкуватись з музикою, з іншого – потребує вміння спілкуватися з приводу музики. Це виявляється у здатності до співпереживання й співтворчості прагненні зрозуміти твір, знайти щось у ньому спільне або відмінне від власних уявлень, прагненні до розмірковування про музику, використання образного мислення, уяви.

Відтак показниками діяльнісно-творчого критерію спрямованого на визначення міри розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є: *володіння уміннями музичного сприймання; самостійність та творча ініціативність; художньо-виконавська активність, здатність до художньо-педагогічного спілкування.*

*Рефлексивно-оцінний* критерій спрямований на визначення рівня сформованості рефлексивних умінь. Він характеризує здатність особистості до узагальнення власного досвіду, вміння аналізувати, робити висновки, контролювати хід і результати діяльності, співставляти свої можливості з цілями діяльності.

Завдяки здатності до рефлексії особистість переводить частину світу у своє внутрішнє надбання, виключає її із реальності, забезпечує переживання прожитого. Рефлексивні уміння виявляються у здатності особистості аналізувати й осмислювати власні враження від музики. Водночас вони зумовлюються рівнем розвитку особистісного Я, сприяють самопізнанню.

Показниками рефлексивно-оцінного критерію визначено: *здатність до самоаналізу музичних вражень; адекватність і повнота самооцінки; критичність оцінки власного досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.*

Ефективність діагностики досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва зумовлюється можливими рівнями його сформованості, які ми визначили, виходячи із принципу полярності, як низький, середній та високий. З позицій означених критеріїв ми спрогнозували їх загальну характеристику.

*Високий рівень* сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва виявляється: **а)** у ґрунтовних та системних знаннях; в усвідомленні їх практичної значущості; в аргументованості оцінних суджень, розвиненому самостійному мисленні; **б)** у позитивно-активному ставленні до музичного мистецтва, відкритості новим музичним враженням; в орієнтації на естетичні загальнолюдські цінності, втілені у музичних творах; у розумінні об'єктивної значущості музичного мистецтва; усвідомленні суб'єктивної значущості музично-творчої діяльності; **в)** у сформованих уміннях музичного сприймання; творчому підході до спілкування з музичними творами, вияві самостійності та творчої ініціативності;

художньо-виконавській активності; розвиненій здатності до художньо-педагогічного спілкування; **г**) у розвиненій здатності до самоаналізу музичних вражень; в умінні адекватно і повно оцінювати свій досвід; у здатності критично оцінювати власний досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

*Середній рівень* сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва визначається: **а**) достатньою наявністю знань; їх відносною системністю; розумінням практичної значущості знань; неповною аргументацією оцінних суджень; **б**) позитивним ставленням до музичного мистецтва; частковою орієнтацією на естетичні цінності музичного мистецтва; недостатнім усвідомленням об'єктивної значущості музичного мистецтва, його естетико-виховних можливостей; частковим розумінням суб'єктивно значущості оволодіння досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва; **в**) частковій сформованості умінь музичного сприймання; недостатньою самостійністю та творчою ініціативністю; художньо-виконавській активності; репродуктивним характером художньо-педагогічного спілкування; **г**) недостатньою сформованою здатністю до самоаналізу музичних вражень; адекватною, але не повною самооцінкою; частковою здатністю критично оцінювати власний досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

*Низький рівень* сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва характеризується: **а**) поверховістю знань, їх фрагментарністю, безсистемністю; нерозумінням їх практичної значущості; стереотипністю оцінних суджень; недостатньо розвиненим самостійним мисленням **б**) індиферентним, формальним ставленням до музичного мистецтва; орієнтацією на задоволення споживацьких потреб; недостатнім розумінням об'єктивної значущості музичного мистецтва, його ролі у житті суспільства; недостатньою усвідомленістю суб'єктивної значущості оволодіння досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва; **в**) недостатньо розвиненими умінням музичного сприймання; слабким виявом самостійності та творчої ініціативності художньо-виконавською пасивністю; недостатньо розвинутою здатністю до художньо-педагогічного спілкування; **г**) слабкою здатністю до аналізу власних музичних вражень; завищеною або заниженою самооцінкою; некритичним ставленням до себе як суб'єкта ціннісної взаємодії з музикою.

Проведена діагностики дала підставу для висновку щодо недостатньої сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів, що свідчить про незначну увагу викладачів до формування означено якості. Це вказує на необхідність розробки нових методик підготовки студентів вищих закладів педагогічно освіти.

### Література:

1. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140с.
2. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навчально-методичний посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.



**МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ  
ЗАСОБАМИ МОВИ**

**Долматова М. П.**

*У статті розкривається значення естетичної функції мови в навчально-педагогічному процесі, розглядаються методологічні аспекти формування естетичного досвіду особистості засобами мистецтва слова.*

Мова відіграє величезну роль у формуванні духовної культури людини. Вона здатна своєю барвистістю, образністю, ліризмом, пафосом не тільки передавати найтонші нюанси думки, а й відображати сяйво сонця у дощовій краплині, як говорив Максим Рильський, сонячні кларнети, ті дзвіночки-квіти, що, за висловом Павла Тичини, славлять день.

Добре знаючи, тонко розуміючи слово як "вершину людського" (В. Сухомлинський) в усій універсальності його прояву, вміючи ним користуватися, людина може не тільки точно виразити свою думку, а й залучити слухачів до співпереживання. Від рівня готовності людини до сприйняття слова і користування ним залежить і його вплив: емоційний, пізнавальний, інформативний, аналітичний, виховуючий і перетворюючий [4,18].

З багатьма функціями мови тісно пов'язана естетична (від грецького *aisthetikos* "такий, що стосується чуттєвого сприймання") – функція вираження і виховання прекрасного.

Проблему естетичної сутності мови розробляли вітчизняні вчені О. Потебня, І. Огієнко, С. Смеречинський, І. Чередниченко, С. Єрмоленко, російські мовознавці Л. Щерба, Г. Шпет, Р. Будагов, В. Виноградов, І. Гальперін та зарубіжні лінгвісти Вільгельм фон Гумбольдт, Бенедетто Кроче, Шарль Баллі та інші. Учені підкреслюють багатогранність естетичної функції мови, що полягає не лише в тому, що людина дістає насолоду від краси вірша, художньої прози, вогненного стилю публіцистики, логічності, чіткості наукового слова, краси ораторського мовлення, задушевності, ліризму, інтимності, пафосу в пісні, баладі, оповіді тощо, а й в тому, що вона поширюється на всі сфери сприйняття людиною навколишнього світу, оскільки це сприйняття – суттєве, інтелектуально-поняттєве, логічне – виражається в слові, висловленні; зазначають, що на всьому зображеному і словесно-позначеному лежать знаки авторської естетичної концепції людини, його світогляду.

Загальнонаукову методологічну основу естетичного виховання підростаючого покоління засобами мистецтва слова складають ключові поняття та положення таких відомих мовознавців як Л. Айдарова, О. Аксьонова, О. Бандурка, Л. Беленька, М. Вашуленко, Н. Волошина, С. Жупанин, Є. Квятковський, О. Мазуркевич, В. Мартиненко, Н. Миропольська, О. Нікіфорова, З. Романовська, О. Савченко,

І. Чернявська та ін. У їхніх працях підкреслюється, що слово є вагомим засобом естетичного розвитку особистості, формування її мовленнєвої культури.

Незважаючи на те, що значна кількість педагогів поділяє погляд на вивчення будь-якого предмету з урахуванням естетичної природи мови, на практиці ця ідея здебільшого ігнорується, як правило, через нерозуміння учителями найголовнішого – коли саме мовний елемент набуває естетико-виховного значення. Експресивна і сугестивна функції мови досить часто залишаються поза їхньою увагою. Прозаїчний (логіко-понятійний) підхід до явищ дійсності позбавляє уроки емоційного підтексту, належної опори на живу мову. У результаті цього учні (студенти) мають більш-менш розвинене теоретичне мислення, але недостатньо вміють застосовувати здобуті знання практично. Крім цього, мало розвивається їх почуттєва сфера, естетичний досвід.

На наш погляд, вирішення цих проблем лежить не стільки в площині практичного, скільки теоретичного осмислення процесу виховання словом. Виходячи з цього, завданням даної статті є розкриття методологічних аспектів естетичного виховання підростаючого покоління засобами мови.

У сучасній науці зв'язок між словом – виразником абстрактного, наукового поняття, і словом образним, розглядається як органічна сутність мислительного процесу, частини якого взаємодіють і взаємовпливають одна на одну.

С. Рубінштейн зазначав, що "в реальному мислительному процесі поняття не виступають у відчуженому, ізольованому вигляді; вони завжди функціонують у єдності і взаємопроникненні з наочними моментами уявлень і з словом, яке, будучи формою існування поняття, завжди є, разом з тим, і певним слуховим чи зоровим образом" [9, 61]. Ця думка має важливе методологічне значення для теорії і практики естетичного виховання засобами мистецтва слова у навчально-педагогічному процесі.

Психологи відзначають, що саме ці слухові та зорові образи, часто з естетичною тональністю, передують виникненню наукового поняття, вираженого в слові, терміні, і допомагають процесу формування наукового мислення.

Від якого б об'єкта навколишньої дійсності людина не діставала, говорячи сучасним терміном, інформацію – почуттям чи розумом, зокрема й інформацію естетичну, вона реалізує її шляхом естетичного сприйняття слова, яке виконує одну з естетичних функцій мови. Про чарівність картини – твору образотворчого мистецтва, музичного твору, вокального виконання тощо треба вміти розповісти красиво і водночас точно, передати сприйняте так, щоб воно закріпилося в слові-асоціації.

Естетична функція мови має велике значення у вихованні, у виробленні логічності мислення, а звідси – і логіки мови, писемної чи усної. Естетика потребує логічної чіткості, симетрії мови, певної образності (якщо цього вимагає предмет мовлення), емоційної тональності. У цьому випадку феноменом є вже не краса в елементарному її розумінні, тобто в зовнішньому оформленні, а краса в

глибинних інтелектуальних тонкощах, які то розкривають малодосяжні, на перший погляд, відтінки значення, то надають висловлюваному відтінку чи урочистості, чи тонкої іронії, чи смутку.

Досліджуючи пізнавальний процес як єдність відчуття, сприйняття, мислення, психологи довели помилковість твердження про відрив емоційної сфери від мислення. Так, Г. Костюк зазначав, що раціональне пізнання не тільки спирається на чуттєве, а й підносить його на вищий рівень, змінює, нерідко виправляє його дані [5, 196]. Це положення має важливе методологічне значення, яке підтвердив і лікар-психолог О. Лук. На його думку, одна з функцій емоцій – це їх участь у процесі навчання і накопичення досвіду. Позитивні емоції сприяють закріпленню корисних навичок і дій [6, 15]. Створення відповідної емоційної атмосфери засобами мови у процесі навчання формуватиме в учнів чи студентів особистісне ставлення до виучуваного предмета в цілому та до конкретного матеріалу на занятті, збагачуватиме їх естетичний досвід.

За В. Роменцем, закон емоцій потребує виведення внутрішнього назовні [8, 165]. Важливою формою вираження людських емоцій є мовлення, що виступає як мова в дії. Методологічно важливою є думка про те, що саме в мовленні виражається мета мовця, те, для чого і в ім'я чого, тобто з якою метою (як правило, викликати певні думки, почуття, переживання), він вживає ті чи інші слова, граматичні форми та синтаксичні конструкції.

Для того, щоб говорити про формування естетичного досвіду за допомогою мови, необхідно виходити із здатності слова виступати у значенні дії для слухача, спонукання до певного вчинку, певного погляду на життя або окремі його явища і факти, виховання естетичних смаків, почуттів, ідеалів та інтересів тощо. На це звернув увагу ще М. Ломоносов у своїй "Риториці", вказуючи, що красномовство є мистецтво "про всяку дану матерію красно говорити і тим переконувати інших до своєї думки про неї" [13, 7].

Таким чином, естетика мовлення виявляється в тому, що людина, по-перше, повинна глибоко знати закони мови, її словниковий склад тощо, по-друге, уміти вибирати такі форми мовлення, так будувати текст, щоб він самою своєю суттю виражав те, що необхідно для мовця, щоб ті, для кого це мовлення призначено, сприйняли цю словесну дію й усвідомили певну думку, проникнулися відповідними емоціями та почуттями, щоб у них вироблялись певні естетичні погляди, смаки, інтереси та ідеали, зумовлені потребою у прекрасному. А вміння добирати, формувати мовлення відповідно до поставлених завдань і є умінням володіти естетикою мовлення. Це положення виступає важливим методологічним принципом естетичного виховання підростаючого покоління словом.

Видатний педагог В. Сухомлинський у статті р "Як я уявляю школу майбутнього" писав: "Я не мав би права називатись вихователем, якби на кожному кроці не розкривав красу, поетичну силу, аромат, найтонші відтінки, музику слова, якби школярам не хотілось виразити в слові найкрасивіше і найпотаємніше..." [10, 5–6].

Учитель з будь-якого предмета (не тільки мовник) повинен уміти здійснювати естетичний вплив за допомогою мистецтва слова на своїх учнів. Як зазначає Н. Миропольська, авторитет учителя-предметника визначається також і культурою мовлення, а ступінь його професійної компетенції нерідко ототожнюється з мовленнєвою формою висловлювання думок [4, 18].

В. Сухомлинський дбав, щоб діти змалечку, з наймолодшого шкільного віку, пізнавали щодня, щогодини прекрасне у слові, бачили в красі мови красу життя, навчав уміння образно мислити, прищеплював любов до багатств рідної мови, бо без такої любові людина не сприйматиме інших мов, і буде глуха до їх скарбів. "Без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні всебічної людської вихованості, ні духовної культури, – писав В. Сухомлинський. – ... Мовна культура – це живодайний корінь культури розумової, всього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності" [11, 21].

Методологічно важливо те, що у формуванні естетичного досвіду особистості засобами мистецтва слова виділяються два окремі періоди: період до формування апарату логічного мислення і період сформованого логічного мислення, коли процес виховання переходить в процес самовиховання (І. Зязюн) [3, 111-112]. Цим періодам притаманна особлива методика виховання: для першого періоду – метод сугестії, для другого – метод логічних переконань.

Психологічний підтекст сугестування досить ґрунтовно висвітлив І. Франко в трактаті "Із секретів поетичної творчості". Торкався цього питання і проникливий Лев Толстой у статті "Що таке мистецтво", де він зазначав, що для того, щоб збудити у собі раз пережите почуття і, збудивши його у собі, з допомогою рухів, ліній, фарб, звуків, образів, виражених словами, передати це почуття так, щоб інші перейнялися тим самим почуттям, – у цьому виявляється дієвість мистецтва. Мистецтво – це людська діяльність, яка полягає в тому, що одна людина певними зовнішніми знаками свідомо передає іншим пережиті нею почуття, а інші заражаються цими почуттями й переживають їх [12, 268].

По активності сугестія буває мимовільною і довільною. Мимовільна сугестія є, по суті, процес сприймання людини людиною. Суб'єкт в цьому випадкові не виявляє активності. Він не ставить за мету нав'язати іншій людині певні якості й не використовує якихось зусиль. Вплив відбувається внаслідок об'єктивного процесу "наслідування". Завдяки "наслідуванню", людина набуває, здебільшого того не помічаючи, певного напрямку думок, певної почуттєвої реакції на навколишню дійсність, особливої поведінки. Це сприяє формуванню естетичних смаків, потреб, іншими словами – естетичної свідомості людини. Довільна сугестія, на відміну від мимовільної, відбувається внаслідок свідомої активності суб'єкта. Суб'єкт має мету (що сформулювати?), використовує певні засоби для її досягнення.

Доцільність застосування методу сугестії визначається передусім віковими особливостями людини. Особливо він впливає на дітей молодшого та середнього шкільного віку, що пояснюється слабкою критичністю їхнього розуму [3, 111].

Але з формуванням логічного апарату мислення цей метод замінюється методом логічних переконань, який краще використовувати для дітей старшого шкільного віку та студентів.

У цьому віці першочергове значення відіграє також слово, але воно сприймається крізь призму критичної оцінки об'єкта. Тому для ефективнішого впливу суб'єкт повинен сам осмислити і пережити те, про що говорить, і осмислений матеріал оформити у певну конструкцію слів та речень, сприйнятливую для об'єкта. Критичність розуму об'єкта завжди "вороже" настроюється проти сприйняття суб'єкта. Для зняття ворожості слід відшукувати різні засоби, але основним з них виступає авторитет суб'єкта. Виконання цих умов підкоряє волі суб'єкта одну людину чи групу людей і підводить їх до самопереконання у правильності думок та почуттів, які вони сприймають [3, 112].

Такі закономірності сприймання мистецтва слова мають стати методологічною установкою при вивченні будь-якого предмета, на кожному занятті як у школі, так і вузі.

Отже, філософське і загальнонаукове осмислення естетичної суті мови, її ролі у суспільному й особистому житті кожної людини, закономірностей естетичного впливу слова на підростаюче покоління сприяє виробленню методологічних установок, які дають змогу орієнтуватися в емпіричному матеріалі, у численних теоріях і концепціях, результатах експериментальних досліджень, допомагають здійснювати естетичний розвиток особистості, формувати її естетичний досвід у навчально-педагогічному процесі.

Загальна методологія процесу естетичного виховання засобами мистецтва слова ґрунтується на положеннях про безпосередній зв'язок мови і культури; про естетичну сутність мови; про закономірності сприймання літературного твору; про слово як поняття і образ, засіб розвитку людини; про єдність емоцій та мислення у пізнавальному процесі; про естетику мовлення, яке виступає як мова в дії; про слово як прообраз естетично організованого вчинку; про періоди у формуванні естетичного досвіду підростаючого покоління засобами мови.

Ми розглянули лише деякі методологічні проблеми формування естетичного досвіду особистості засобами мистецтва слова. Головним для нас було показати теоретичні ідеї, які лежать в основі цього процесу, розкрити їх суть та реалізацію на практиці. Водночас багато питань, безперечно важливих для розуміння процесу естетичного виховання словом, залишилися поза аналізом і будуть висвітлені у наступних статтях.

### Література

1. Грицютенко І. Є. Естетична функція художнього слова / І. Є. Грицютенко. – Львів. : Вид. Львівськ. ун-ту, 1972. – С. 3-170.
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / Под ред. проф. Г. В. Рамишвили / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 397 с.
3. Зязюн І. А. Комунізм і естетичний розвиток особи / І. А. Зязюн. – К. : Мистецтво, 1972. – 172с.

4. Зязюн І. А., Миропольська Н. Є., Хлебнікова Л. О. та ін. Виховання естетичної культури школярів / І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська, Л. О. Хлебнікова та ін. – К. : ІЗМН, 1998. – 156с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Лук О. Н. Эмоции и личность / О. Н. Лук. – М. : Знание, 1982. – 176 с.
7. Мирний Панас. Про мову / Панса Мирний // Мова рідна, слово рідне! – К., 1989. – С. 45.
8. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – К. : Вища школа, 1971. – 247 с.
9. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд. АН СССР, 1959. – С. 3 - 354.
10. Сухомлинский В. А. Как я представляю школу будущего / В. А. Сухомлинский // Детская литература. – 1968. – № 11. – С. 4 - 6 .
11. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. А. Сухомлинський // Українська мова і література в школі, 1968. – №12. – С. 1-10 .
12. Толстой Л. Н. Полное собрание соч. / Л. Н. Толстой. – Т. 30. – М., 1971. – 284 с.
13. Хрестоматія по історії методики преподавания литературы / Сост. Я. А. Роткович. – М. : Учпедгиз., 1956. – 415 с.

**УДК 378. 016 : 78**

## **МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**Остапенко Н. І.**

*У статті розглянуто сутність та зміст понять "компетентність", "професійна компетентність", "методична компетентність" майбутнього учителя музичного мистецтва; розглянуто наукові підходи до їх визначення; розкрито структурні компоненти методичної компетентності педагога-музиканта. Обґрунтовано педагогічні умови, необхідні для формування методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.*

*Ключові слова: професійна компетентність, методична компетентність, структурні компоненти, педагогічні умови, майбутній учитель музичного мистецтва.*

Стратегічні пріоритети політики в освітній галузі спрямовують вищі навчальні заклади на підготовку освічених, інтелектуально зрілих, кваліфікованих фахівців із високим рівнем професійної компетентності, здатних оперативно реагувати на будь-які зміни в освітньому процесі, спроможних планувати свої дії

та самостійно їх вирішувати, готових до постійного професійного зростання. Актуальною та важливою проблемою сучасної педагогічної освіти є проблема формування професійної компетентності учителя музичного мистецтва взагалі, та його методичної компетентності, зокрема.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Теоретичну основу вивчення проблеми професійної компетентності учителя складають праці вчених та педагогів О. Абдуліної, М. Аверіна, С. Антоненко, А. Асмолова, О. Бондаревської, О. Власова, Н. Глузман, В. Калініна, Л. Карпова, І. Лернера, Н. Лобанова, А. Маркова, В. Сластьоніна та ін. Проблему методичної компетентності учителя досліджували В. Адольф, О. Зубков, Т. Гущина, С. Івашньова, Н. Кузьміна, О. Лебедева, Т. Руденко та ін. Окремі її аспекти відображено у розвідках Л. Арчажнікової, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін. ; педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього учителя музики висвітлено у наукових дослідженнях І. Коваленко, Н. Цюлюпи та ін.

Аналіз наукових джерел свідчить, що деякі питання методичної компетентності майбутніх учителів залишаються не вирішеними. Зокрема, досі немає одностайної думки щодо визначення цього поняття, не створено єдиної структури та методики його формування, що безумовно позначається на якості підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Більшість науковців підтверджує залежність методичної компетентності від особистісних рис учителя, зокрема, здібностей і готовності реалізовувати їх у педагогічній діяльності. Важливим для формування методичної компетентності є також педагогічний досвід, який набувається не лише в процесі педагогічної діяльності, а й під час самонавчання і самовдосконалення особистості.

**Метою статті** є визначення сутності та змісту поняття методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, її структурних компонентів; теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов ормування методичної компетентності майбутнього фахівця.

**Виклад основного матеріалу.** *Компетентність* – якість, що пов'язана із достатнім рівнем знань у певній галузі [1]. У словнику професійної освіти компетентність визначається як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. Дослідники вважають, що компетентність означає не тільки професійні знання і досвід, а й ставлення до справи, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для досягнення необхідного результату.

*Професійну компетентність* науковці трактують як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова); як професійну готовність та здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків щоденної

діяльності (К. Абульханова); як наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін та А. Чернишова); як володіння вчителем необхідним обсягом знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості (Г. Коджаспірова). Показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь і навичок; уміння правильно їх застосувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення.

Постійні зміни та реформи в освітній галузі актуалізують проблему розвитку методичної компетентності вчителя, визначаючи потребу в учителях з високим рівнем теоретичних та практичних знань і вмінь. Поняття "*методична компетентність*" є недостатньо визначеним, однак характеризується інтегративністю, що близька до понять "професіоналізм", "кваліфікація", "здібності" тощо. Вона розглядається як один з основних елементів професійної компетентності педагога; як сукупність знань і вмінь, що дозволяють йому успішно здійснювати професійну діяльність; як здатність учителя реалізовувати принципи, зміст, форми, методи й засоби навчально-педагогічної діяльності; як готовність учителя професійно виконувати педагогічні функції відповідно до вимог сучасності.

*Методична компетентність* учителя музичного мистецтва визначається як сформована система знань, умінь і практичного досвіду, що зумовлена особливостями індивідуально-психологічних характеристик педагога-музиканта та спрямовується на реалізацію музично-педагогічної діяльності з одночасною здатністю до самореалізації й постійного самовдосконалення [2]; як інтегральна якість особистості учителя, що має методичні знання, уміння контролювати й аналізувати навчальний процес, оцінювати якість знань для досягнення мети, шукати нові шляхи та ефективні методи навчання; впевнено володіє сучасними інноваційними методами і технологіями та впроваджує їх у навчальний процес [3].

Формування методичної компетентності майбутнього педагога-музиканта має поєднувати у собі систему спеціально-наукових, психологічних, загальнопедагогічних знань, а також знань методики музичного виховання, умінь і навичок їх застосування на практиці. Вона охоплює різні напрямки професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (музично-педагогічний, методико-практичний, виконавський). Базовою основою такої підготовки є набуття ґрунтовних музично-теоретичних та музично-історичних знань, що формують у студентів інтелектуальні, психологічні та соціальні компетенції, які є основою професійного становлення педагога-музиканта.

*Специфіка* формування методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва полягає у постійному вирішенні поставлених перед ними музично-педагогічних завдань. Такий процес вимагає чіткого планування організаційних



і дидактичних дій, комплексного застосування існуючих та спеціально розроблених програм з музичного навчання та виховання, встановлення оптимальних зв'язків між завданнями дидактичного і методичного характеру та їх послідовності.

Педагогічною метою розвитку методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є: організація та управління процесом набуття студентами методичних та професійних знань та вмінь; спрямування навчального процесу на виховання особистості; сприяння творчому спілкуванню викладача зі студентом; мотивація та зацікавленість студентів у навчанні, підвищення теоретичних знань та практичних умінь, інтересу до обраної спеціальності; використання новітніх технологій під час навчання; забезпечення студентів необхідною навчально-методичною літературою та активізація самостійної роботи з нею.

Як і будь-яка інша, методична компетентність педагога-музиканта має *структуру*, що включає в себе когнітивний, ціннісно-орієнтаційний, ціннісно-мотиваційний та практично-творчий компоненти.

*Когнітивний компонент* визначається необхідністю накопичення професійних та методичних знань, які є основою ефективної діяльності учителя музики. Формуванню цього компоненту сприяє обсяг і якість отриманих студентом знань, його бажання у саморозвитку та самовдосконаленні, пошук шляхів для самореалізації.

*Ціннісно-орієнтаційний* компонент зумовлює формування ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів студентів. Розвиток цього компонента відбувається під час слухання або виконання творів композиторів різних епох та стилів; їх аналізу, визначення позитивності виховного та емоційного впливу музики.

*Ціннісно-мотиваційний* компонент виявляє інтерес студентів до методичної роботи, постановку та усвідомлення цілей педагогічної діяльності, наявність мотиву досягнення мети.

*Практично-творчий* компонент включає сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь, творчої самостійності. Цей компонент зумовлює необхідність практичної реалізації набутих знань у процесі навчальної діяльності.

Розроблена система компонентів виступає теоретичною основою для формування методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона реалізується за дотриманням системи *психолого-педагогічних умов* – застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання майбутніх педагогів-музикантів, що передбачає встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин і врахування індивідуальних задатків та здібностей студентів; забезпечення естетичної підготовки майбутнього фахівця, що розглядається як єдність естетичної освіти та естетичного виховання та здійснюється через зміст, форми і методи навчально-виховного процесу; цілеспрямований розвиток мотивації і вольових якостей студентів до процесу навчання; організацію навчання на основі доцільно дібраного теоретико-методичного матеріалу; залучення студентів до самостійної

творчої роботи, що спрямовується на вивчення й оволодіння матеріалом навчального предмета без безпосередньої участі викладача; орієнтацію студентів на самооцінку досягнутого рівня методичної компетентності. Означені умови дозволяють організувати підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва таким чином, що вона забезпечує у сукупності достатньо високий рівень їх методичної компетентності.

Отже, методична компетентність є одним з основних елементів професійної компетентності педагога-музиканта. Вона поєднує у собі сукупність знань та вмінь, необхідних для здійснення успішної педагогічної діяльності; це той необхідний комплекс умінь та досвіду, що допоможе сформуванню у майбутніх фахівців готовності до самореалізації у музично-освітній діяльності. Аналіз структурних компонентів методичної компетентності свідчить про те, що вони є основою для формування і подальшого розвитку професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Подальші дослідження вбачаємо у пошуку нових підходів до формування методичної компетентності майбутніх фахівців в умовах вищої педагогічної освіти.

### Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. Т. В. Бусел. – К. ; Ірпінь: Перун, 2004. – 1140 с.
2. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза [моногр. ] / Н. В. Соловова. – М. : Изд. АПК и ППРО, 2010. – 300 с.
3. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетенції майбутнього вчителя в процесі інструментальної підготовки: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13. 00. 02 – теорія та методика музичного навчання / Н. Л. Цюлюпа. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 18 с.

## ПРОБЛЕМА ГУМАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ Д. Б. КАБАЛЕВСЬКОГО

Внучкова Д. С.

*У статті висвітлено гуманістичні засади педагогічних ідей Д. Кабалевського, їх актуальність на сучасному етапі. Розкрито принципи і методи, які забезпечують розвиток музично-творчих здібностей школярів на гуманістичних засадах. Розглянуто педагогічні погляди Кабалевського щодо оцінювання музично-освітніх досягнень школярів на уроках музичного мистецтва.*

Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає основні напрямки трансформації вітчизняної освіти в бік особистісного навчання та виховання,

задаючи освіті нових орієнтирів гуманно-центричного характеру. Визначаючи основну змістовну характеристику нової філософсько-освітньої парадигми ХХІ століття, практично всі дослідники фокусують увагу на її гуманістичній спрямованості.

У галузі мистецької освіти, за твердженням Г. Падалки, принцип гуманізації є стрижневим, оскільки сфера мистецького навчання має передбачати реалізацію виховного потенціалу мистецтва. На думку науковця, гуманізація мистецької освіти безпосередньо торкається питань забезпечення художнього розвитку вихованців на матеріалі мистецьких творів, в яких людське життя трактується як найвища цінність [4, с. 13-17].

Значущою і впливовою подією для створення новаторської системи занять з музики на гуманістичних засадах стала програма, створена під керівництвом Д. Б. Кабалевського – видатного композитора, народного артиста СРСР, педагога та громадського діяча. Він ставить глибоко гуманне завдання: увести дітей і підлітків у світ великої серйозної музики, справивши таким чином благотворний вплив на формування кожної особистості. В основу цієї програми було покладено принципи єдності внутрішніх зв'язків і узагальнень, цільності та послідовності уроків музики.

Як цілісна система, музично-педагогічна концепція Д. Кабалевського набула особливої важливості для гуманізації музичної освіти школярів, адже вона веде:

- від вузької мети (музичного розвитку – в старих програмах) – до мети у широкому культурологічному контексті: формування музичної культури як складової частини духовної культури особистості;
- від музики як засобу навчання – до музики як джерела і предмета духовного спілкування;
- від викладання музики як шкільного предмета (науки) – до викладання музики як мистецтва, як частини духовної культури людства;
- від змісту предмета "Музика" як суми знань, умінь і навичок – до змісту як живого художньо-педагогічного процесу, як художньо-педагогічного спілкування;
- від ототожнення процесу сприймання музики лише з одним видом діяльності (слухання) – до сприймання як основи музичного виховання;
- від вузькосоціальних завдань, пов'язаних з формуванням навичок слухання музики, співу по нотах, хорових навичок – до завдань цілісно-особистісного розвитку людини;
- від загальнодидактичних принципів, формально перенесених на урок музики – до принципів педагогіки мистецтва, зумовлених інтонаційно-образною природою музики;
- від програми, в основі якої лежить репертуарний принцип – до програми, що проростає з музики і на музику опирається, органічно поєднує різноманітний матеріал і види діяльності;

- від стихійного накопичення музично-слухового досвіду – до цілеспрямованого формування цього досвіду як прообразу художньої культури [8, с. 130-131].

Гуманізації музичної освіти учнів сприяють *принципи музичного навчання і виховання*, покладені в основу створеної під керівництвом Д. Кабалевського шкільної програми з музики.

Основними положеннями, які визначають спрямування, зміст і методику музичної освіти учнів за програмою Д. Кабалевського, насамперед, є опора на три основні типи музики – пісню, танець, марш; зв'язок музичного навчання з життям; емоційна захопленість музикуванням; активізація музичного мислення.

*Принцип опори на три основні типи музики – пісню, танець, марш.* Означені жанри зустрічалися й зустрічаються в усіх програмах з музики, але вони здебільшого розглядаються як зразки найпростіших жанрів, доступних дитячому сприйняттю на початковій стадії музичного навчання. Надалі, виконавши свою дидактичну функцію, вони поступалися місцем більш складним формам і жанрам музики.

Д. Кабалевський розглядає пісню, танець і марш як найбільш поширені, найбільш масові, найбільш демократичні сфери музики, які пов'язують між собою здобутки музичного мистецтва, пронизують усю класичну і сучасну музику – симфонічну і камерну, вокальну й інструментальну. Будучи основою всієї музики, пісня, танець і марш дозволяють об'єднати велике музичне мистецтво з музичними заняттями в школі, забезпечуючи найтісніший зв'язок цих занять з життєвим досвідом учнів. Адже всі діти багато разів чули і самі співали пісень; бачили, як танцюють люди і самі танцювали; як люди крокують під музику і самі крокували.

"Три кити" музичного мистецтва сприяють природному засвоєнню учнями всіх тем шкільної програми, які розширюють і збагачують музичну культуру учнів: музична мова, інтонація в музиці, розвиток і форми музики, музичний образ, музична драматургія тощо. Вони стають надійними містками, якими учні не споглядали і теоретично, а безпосередньо, через власне сприймання і виконання, можуть увійти до будь-якої царини музичного мистецтва. Це робить процес навчання емоційно привабливим і захоплюючим.

З принципом опори на три типи музики тісно пов'язані всі інші принципи музичного навчання і виховання.

*Принцип активізації музичного мислення.* Опора на життєвий і художній досвід дітей, який дозволяє їм самостійно розпізнавати пісню, танець і марш, а далі – пісенність, танцювальність і маршовість у різних поєднаннях у конкретних музичних творах, активізують музичне сприймання учнів, роблять його аналітичним. Відтак учні вчать не тільки спостерігати й емоційно сприймати музику, але й роздумувати про неї. З перших занять вони розпізнають пісню, танець, марш за їх відмінністю, а поєднують різновиди одного й того ж типу за подібністю. Так з самого початку реалізується *принцип "подібності й відмінності"*, який відіграє вирішальну роль в активізації музичного мислення, у пізнанні особливостей

музичного мистецтва, починаючи від усвідомлення специфіки музичної мови – до розрізнення творчих стилів різних композиторів.

*Принцип зв'язку музики з життям.* Опора на три типи музики забезпечує природний зв'язок уроків музики з повсякденним життям учнів. Д. Кабалевський підкреслював: "Музика і життя – це генеральна тема, свого роду "надзавдання" шкільних занять музикою, яку в жодному разі не можна виділяти в самостійний, більш або менш ізольований розділ. Вона повинна пронизувати всі заняття в усіх ланках від першого до останнього класу... ". Музичні твори, коментарі вчителя, спостереження і роздуми самих учнів – усе повинне допомагати поступовому вирішенню цього "надзавдання". Відтак учні вже з першого класу відчують і зрозуміють, що вони вивчають життя, що музика – це саме життя. Орієнтація на попередній життєвий і музичний досвід учнів дає змогу накопичувати, розвивати і закріплювати набуті музичні враження.

Важливою особливістю означеної програми є її *тематична побудова*, що дало змогу об'єднати всі види музичної діяльності дітей (спів, вивчення музичної грамоти, гра на музичних інструментах, імпровізація, ритмічні рухи під музику, власне слухання тощо) на одному уроці.

Цілісність уроку досягається за рахунок єдності усіх складових елементів, оскільки в основу його побудови покладені не різні види діяльності, а різні грані музики як єдиного цілого. Це дає змогу вносити в урок будь-які контрасти, необхідні для підтримування уваги учнів, створення творчої атмосфери. Формування музичної культури – основа уроку, його зміст, який може мати різне художньо-педагогічне втілення, адже нескінченно різноманітним є музичне мистецтво і життя, яке воно відображає.

Запропонований *принцип тематизму*, як і вся музично-педагогічна концепція, проростає з музики і на музику опирається, природно пов'язує музику як мистецтво з музикою як шкільним предметом. Темі програми мають музично-естетичний, а не тільки навчально-музичний характер і відкривають реальну можливість досягнення цілісності та єдності навчального процесу не лише в межах одного уроку, а й протягом півріччя, навчального року і всього навчального курсу. Ці теми – своєрідні етапи розвитку музичного сприймання школярів. Зміст і логіка тематизму визначаються особливостями розвитку художнього мислення дітей, накопиченням практичного досвіду, можливостями усвідомлення зв'язків музики з життям. Вокально-хоровими, музично-ритмічними та іншими практичними навичками учні оволодівають у тісному зв'язку із засвоєнням конкретної теми. Таким чином, принцип тематизму виступає важливим вихідним положенням, на якому вибудовується шкільна програма [8, с. 123-132].

Змістовна програма – це необхідна, але недостатня передумова хорошої музичної роботи в школі. Як влучно сказав Д. Кабалевський, програма – лише "компас", що вказує напрямок, у якому повинен іти розвиток музичної культури учнів [6, с. 92].

Процес гуманізації та гуманітаризації сучасної освіти вимагає всебічного розвитку потенційних можливостей кожної дитини. Тому у програмі з музики для загальноосвітніх шкіл головною метою є розвиток особистісно оціночного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації.

Ефективність процесу навчання та виховання учнів багато в чому залежить від особистості вчителя, його світогляду, професійної підготовки, педагогічного таланту і майстерності, багатства інтелекту. Новаторство Д. Б. Кабалевського виявилось і у формулюванні нових вимог до вчителя музики – він повинен бути музично освіченим педагогом. Це значить, що вчитель повинен сам любити музику як живе мистецтво, що приносить радість, відноситись до неї з хвилюванням та захопленням. Адже не можна викликати у дітей любов до того, чого не любиш сам та захопити тим, чим сам не захоплюєшся. Звідси – необхідність володіти обсягом знань та практичних вмінь. Із усіх умінь він особливо підкреслював володіння інструментом. Механічний запис на уроці лише доповнює безпосередні враження від живого виконання учителя, але ніяк не замінять його [2].

Гуманізація освіти передбачає використання таких форм і методів навчання та виховання, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності дитини – її пізнавальних інтересів, особистісних якостей, таких умов, за яких дитина може і хоче навчатися, особисто зацікавлена у тому, щоб сприймати навчальні й виховні впливи. Основною функцією навчання при цьому стає не стільки формування високого інтелекту, скільки формування розвиненої особистості з високими цілями й ідеалами.

У сучасній музичній практиці широко використовуються методи, запропоновані Кабалевським, які гуманізують розвиток музичного сприймання учнів.

**Метод роздумів про музику** - спрямований на особистісне, творчо-індивідуальне засвоєння учнями духовних цінностей. "Важливо, щоб вирішення нових питань, – писав Д. Кабалевський, – набувало форму коротких співбесід учителя з учнями. В кожній співбесіді має відчуватися три поєднаних моменти: перший – чітко сформульоване вчителем завдання; другий – послідовне вирішення спільно з учнями цього завдання; третій – висновок, який повинні зробити самі учні".

**Метод забігання вперед і повернення до вивченого** або метод перспективи і ретроспективи в процесі навчання дозволяє встановити зв'язок між темами програми, формуючи в учнів цілісне уявлення про музику.

**Метод створення композицій** спрямований на об'єднання різних форм спілкування учнів з музикою під час виконання одного твору.

Позитивно сприймаючи педагогічні концепції своїх попередників Д. Кабалевський вважав, що в основі музично-естетичного виховання і розвитку музикальності знаходиться активне сприймання музики у будь-яких її виявах, а саме: слуханні, виконанні (хоровий і сольний спів, гра на музичних інструментах), імпровізації, рухах під музику, творення музики. Під час сприймання музики в дітей форму-

ються музично-художні образи, асоціюються відповідні події й ситуації, які трансформуються у норми й правила поведінки. Емоційні враження викликають емоційні переживання, котрі позитивно впливають на свідомість особистості та спонукають молодь до активної творчої діяльності у навколишньому середовищі.

Сприймання музики в процесі хорового та сольного виконання позитивно впливає на залучення дітей до вокально-хорової роботи. "Кожен клас – хор", – наголошував Д. Кабалевський. Це свідчить про те, що педагог надавав важливого значення хоровому й вокальному вихованні молоді. І не випадково, що до змісту програми "Музика" увійшли твори дитячих композиторів та обробки народних пісень, зроблені для дітей різних вікових категорій. Багато пісень для молоді написав і сам Д. Б. Кабалевський. Вони поряд з піснями інших композиторів також внесені до змісту програми.

Чільне місце композитор відводив вивченню музичної грамоти, наголошуючи на тому, що діти повинні володіти основними категоріями й знати елементарну теорію музики. Це необхідно для того, щоб інтерпретувати інтонаційно-образний зміст музики, котру вони виконують або слухають. За такого підходу укладачі шкільної програми починаючи з другого класу, вводять поняття, які дозволяють усвідомити закономірності музичного мистецтва.

Досвід доводить, що засвоєння елементарних основ музичної грамоти виводить учнів на більш високий рівень сприймання музики. Але це не повинно бути самоціллю, – відзначав автор нової концепції. Оволодіння основами теорії музики забезпечить учням подальше якісне спілкування з музичним мистецтвом на будь-якому рівні. "Музична грамотність – це по суті музична культура, рівень якої не перебуває в прямій залежності від рівня засвоєння музичної (нотної) грамоти, хоча і передбачає знання цієї грамоти", – говорив Д. Кабалевський.

Гуманістичний характер має також залучення дітей до гри на елементарних музичних інструментах. Це ударні й шумові інструменти, а також інструменти з визначеною висотою звучання. Гра на цих інструментах вимагає відповідних умінь і навичок, позитивно впливає на розвиток музично-виконавських і творчих здібностей школярів. Д. Кабалевський пропонував різні форми роботи з використання музичних інструментів. Це може бути супровід до шкільної пісні, рухи під музику, а також ансамблеве музикування [9, с. 65-68].

Таким чином, методи музичного виховання являють собою різні способи спільної діяльності вчителя і учнів, де провідна роль належить педагогу. Розвиваючи уявлення, емоційну чутливість, музичне мислення, учитель повинен прагнути до того, щоб спілкування з мистецтвом викликало в дітях почуття радості, задоволення, а формування навичок і вмінь сприяло виявленню їх активності та самостійності.

Слід також згадати дискусію з питань педагогічної оцінки на уроках музики, що розгорнулася на сторінках журналу "Музика в школі" у 80-ті роки минулого століття. Численні відгуки вчителів музики й методистів свідчать про спроби розв'язання цього питання в шкільній практиці.

Центральною в дискусії була стаття Д. Кабалевського, який розглядав питання про педагогічну оцінку, враховуючи специфіку уроку музики, а саме, його колективний характер (хор, оркестр). Автор зазначає, що "клас, який слухає музику, – найтендітніша і, напевне, найчутливіша аудиторія з усіх можливих музичних аудиторій (особливо в початковій школі).. . Тільки в умовах колективу в душах зовсім ще не досвідчених у музиці дітях народжуються якісь невідомі нам процеси, що роблять їх чутливими слухачами".

Композитор переконливо обґрунтував доцільність оцінювання колективної діяльності школярів: "клас – хор" і "клас – концертна зала". Загальну оцінку коректують індивідуальними, які виставляють кожному учневі. Система оцінок, запропонована Д. Кабалевським, була схвалена учасниками дискусії.

Стаття Д. Кабалевського активізувала педагогічну думку. З'являються аргументовані судження, спрямовані проти формалізму, абсолютизації знань, умінь, навичок у відриві від загальнохудожнього розвитку школярів.

Музика – єдиний шкільний предмет, в якому значна частина уроку проходить у колективній діяльності: колективний спів, колективне музикування і слухання музики. З приводу цього Д. Кабалевський вважав, що оцінювати на уроці слід результати-колективних форм занять ("клас – хор" і "клас – концертний зал"), а також індивідуальні якості й результати класних занять музикою кожного учня. Якщо оцінка за колективну діяльність однакова для всіх школярів, то індивідуальна вносить будь-які корективи і впливає на підсумкову оцінку.

Отже, педагогічна концепція і методика Д. Кабалевського є вінцем музичної педагогіки ХХ століття, тому що вона увібрала ідеї його попередників і ґрунтується на міцному методологічному фундаменті сучасних наук. Концепція видатного музиканта-педагога ґрунтується на засвоєнні закономірностей музичного мистецтва в формуванні музичного сприймання і музичної культури школярів, як складової їхнього духовного становлення і має, безперечно, гуманістичний характер та є фундаментом всієї музичної освіти. Ефективність педагогічних ідей Д. Кабалевського визначили їх провідну роль у системі музичного виховання в загальноосвітніх школах України.

### Література

1. Белова І. М. Основні питання музичної освіти і виховання в загальноосвітній школі / І. М. Белова // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-4CC57EFCAC0F/list-A863690726>.
2. Бодина Е. А. История музыкального образования : Учебное пособие. / Е. А. Бодина. – М. : МГПУ, 2009. – 164 с.
3. Горбенко С. С. Основні періоди гуманізації виховного процесу засобами музичного мистецтва (ХХ – початок ХХІ століття) / С. С. Горбенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді . – 2014. – Вип. 18(1). – С. 152-160. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tmpvd\\_2014\\_18\(1\)\\_19.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tmpvd_2014_18(1)_19.pdf)
4. Єременко О. В. Особливості магістерської підготовки в системі музично-педагогічної освіти / О. В. Єременко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2007. – №10. – С. 13-17



5. Кабалевский Д. Б. Еще о педагогических оценках на уроке музыки / Д. Б. Кабалевский // Музыка в школе. 1986. – № 4. – С. 7-13.
6. Кабалевский Д. Б. Основные методы и принципы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Муз. воспитание в СССР. – М. : Сов. композитор, 1978. – С. 58-93.
7. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід. Наукова монографія / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2001. [Електронний ресурс] Режим доступу: [http://www. kazedu. kz/referat/106252](http://www.kazedu.kz/referat/106252)
8. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль. Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
9. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник / В. Ф. Черкасов. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. – 472 с.

# РОЗДІЛ II

---

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

---

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ КУЛЬТУРИ ТА МИСТЕЦТВ ДО РОБОТИ З ХОРОМ

**Хоменко З.В.**

*У статті висвітлюються психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів музики до практичної роботи з хором, розкриваються об'єктивні і суб'єктивні чинники формування готовності до диригентсько-хорової діяльності.*

Одним з основних критеріїв підготовки студентів факультетів культури і мистецтв до роботи в якості вчителя музики є активна практика в навчальному хорі школи. Вона базується на знаннях з хорознавства, методики музичного виховання, теорії, сольфеджіо та ряду інших предметів, необхідних у роботі вчителя музики. Ці знання широко представлені в предметі спеціального циклу – хоровому диригуванні, яке є одним із найскладніших видів музичного виконавства, оскільки крім вимоги бути високоосвіченим музикантом, припускає наявність різноманітних диригентських умінь. Ці уміння є комплексом засобів управління хоровою звучністю, хоровим колективом.

У процесі навчання в класі диригування можна виділити два етапи формування диригентських умінь.

Перший етап – ознайомлення з технікою диригування, де поряд з постановкою диригентського апарату, вивченням диригентських схем формуються перші хорові уміння. На даному етапі вони сприймаються в дещо умовній формі, тому що студент диригує хоровим твором, а фактично звучить фортепіано.

Другий етап – перенесення початкових диригентських умінь на роботу з хором. Диригентські рухи повинні визначатися звучанням хору, його відчуттям. На даному етапі виникає проблема реалізації в практичній роботі з хором уже набутих диригентських умінь, тобто має відбутися зміна способу дії при зміні її виконання. Отже, вже перший етап формування складних диригентських умінь повинен забезпечувати достатньо високий рівень їх розвитку, що робить можливим перехід до здійснення більш складних дій. У свою чергу, ці більш складні дії можуть започаткувати нові уміння, які дадуть змогу здійснити нові дії [1, с. 520].

Спостереження показують, що кожен етап характеризується певними психологічними труднощами, які виникають з різних причин. Абітурієнти, які вступають на факультет, дуже мало знають про професію вчителя музики, лише незначна частина з них до вступу на факультет набула диригентсько-хорову освіту. Як показує практика, основна частина абітурієнтів – це піаністи, скрипалі, баяністи, які закінчили студії, дитячі музичні школи та училища. Для більшості з них предмети диригентсько-хорового циклу становлять певний психологічний "бар'єр".

Звідси нерозуміння значущості цих предметів, поряд з давно знайомими та зрозумілими для них заняттями з фортепіано, сольфеджіо, теорії тощо. Адаптація до нової обстановки змінює психологічний стан студента і викликає у одних жвавий інтерес та бажання оволодіти диригентським мистецтвом, а в інших – апатію і небажання працювати, причому останнє може бути як короткочасним, так і тривалим.

Враховуючи різноманітний контингент студентів, необхідно пам'ятати про цілі, завдання та мотиви, котрі спонукають їх до навчання, оскільки інтереси і мотиви для навчального процесу є тією основою, на якій виникають, закріплюються і розвиваються знання, навички, уміння, практичний досвід. В абітурієнтів ще до вступу на факультет культури і мистецтв вже сформована певна мотивація діяльності. Враховуючи сформовані мотиви попередньої діяльності і їх різноманітність, необхідно поступово змінювати, розвивати й ускладнювати мотивацію студентів в умовах навчання в класі хорового диригування.

У цьому зв'язку важливою є думка Д.Н.Узнадзе, який вважав, що мотив замінює одну поведінку іншою, менш прийнятне більш прийнятним, і у такий спосіб створює можливість певної діяльності [2, с.403].

Однією з важливих умов організації і спрямування діяльності студентів є установка, котра виходить з цілей та завдань навчання, а також з певних засобів і методів їх здійснення. Установка є тією основою, на якій виникає діяльність певного характеру.

У частини студентів класу диригування або хорового класу немає достатнього досвіду вивчення диригентських дисциплін, відсутня установка на засвоєння цих знань. Таких студентів слід "завойовувати", включати до активної диригентської діяльності. Перед педагогами постає завдання добитися переходу мотивів поведінки з більш низького рівня на більш високий, домогтися "зрушення мотивів" [1, с.300]. Очевидно, що "зрушення мотивів" здійснюється при появі інтересу до професії учителя музики.

Перенесення сформованих умінь на практичну роботу з хором є головним у роботі з студентами в класі диригування. Спостереження за практичною роботою студентів з навчальними хорами привело до висновків, що серед складових частин успіху творчої роботи і серед причин поганих результатів значне місце належить психологічним чинникам, а саме: вміння концентрувати увагу на хоровому колективі, на його реакції на ті чи інші зауваження, на "боязнь" хору. Важлива також

швидкість реакції студента-диригента на неправильне виконання. Сказане дозволяє говорити про важливість психологічної підготовки студентів, коли в процесі занять у класі диригування в єдності з музичною, технічною, вольовою підготовкою створюється психічна готовність до роботи з хором.

Спеціальне формування стану психічної готовності до роботи – це процес спрямованої організації свідомості і дій студентів, який виходить з передбачуваних умов даної роботи. Передусім треба враховувати об'єктивні труднощі, подолання котрих можливе на базі загальної музичної і технічної (техніки диригування) підготовки. Поряд з цим існують суб'єктивні труднощі, основу яких складають особисте ставлення студента до предметів диригентсько-хорового циклу, зокрема до роботи з хором. Вони визначаються індивідуальними особливостями студентів. Деякі з них відчувають страх перед виходом до хору, деякі ніяковіють перед колективом, інші почуваються невпевнено в зв'язку з поганою роботою у класі або у зв'язку з невдалими першими репетиціями. Є категорія студентів, які хворобливо реагують на "свою", за їхніми словами, "погану роботу" з хором.

В основі суб'єктивних труднощів лежать так звані "психологічні бар'єри", тобто сильні астеничні емоції. Звідси невиразні диригентські рухи, відсутність необхідної міміки, "фальшивий" показ хору тощо, що сковає діяльність студентів.

Важливе значення мають різні методи, які використовують викладачі: пояснення, переконання, вплив прикладом, самонавіювання у вихованні спокою і стриманості стосовно зовнішніх чинників. Протягом усіх років навчання студенти повинні ставити відповідні цілі своєї діяльності і діяти для досягнення цих цілей. Для вияву ініціативи необхідне вивчення і розуміння різноманітних ситуацій на хоровому занятті, котрі потребують творчого вирішення, складення плану роботи на кожне заняття, вияву рішучості в самостійній діяльності. Необхідно створювати на заняттях в класі такі навчальні ситуації, з яких студенти повинні знаходити вихід самостійно. Але завдання повинні бути посилюючими для студентів. При необхідності слід допомогти їм у вирішенні того чи іншого завдання, вказати способи і шляхи його виконання. При цьому необхідно всебічно укріплювати впевненість у своїх силах у так званих "слабких" студентів і виховувати вміння не переоцінювати свої сили у самовпевнених студентів.

Таким чином, при підготовці студентів до роботи з хором необхідно враховувати різні чинники, пов'язані з особистістю студента, музичним твором та можливостями хорового колективу, а саме:

- а) знання хорового колективу, його особливостей, специфіки кожної партії, засвоєння репертуару хору;
- б) правильна оцінка студентом своїх сил та можливостей хору, з яким йому доведеться працювати;
- в) моделювання майбутньої роботи з хором;
- г) врахування можливих відхилень від плану роботи;
- д) важливість будь-якого заняття з хором (від першого до останнього), творча активність у підготовці до заняття;

- ж) тактовне ставлення до колективу, з яким проводиться робота (враховуючи розумну межу вимогливості та доброзичливості);
- з) визначення мети та завдання наступного заняття з хором.

### **Література**

1. Леонт'єв А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонт'єв. – М., 1972.
2. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н.Узнадзе. – М., 1966.
3. Архангельский С.Н. Лекции по педагогике высшей школы / С.Н. Архангельский. – М., 1974.
4. Пігров К.К. Керування хором / К.К.Пігров. – К., 1962.

**УДК 37.041+371.134:78.07(045)**

## **ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

**Курсон В. М.**

*У статті висвітлено власну методику формування вокального досвіду майбутніх учителів музики, розроблену старшим викладачем кафедри вокально-хорової майстерності НДУ ім. М.Гоголя Курсона Валерія Миколайовича.*

Вокальна підготовки майбутнього вчителя музики є об'єктом уваги науковців у галузі музичної педагогіки, психології, фізіології, мистецтвознавства. Огляд наукових праць з вокального навчання засвідчує увагу дослідників до питань техніки постановки голосу та фізіології цього процесу. Практичний аспект підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей розкрито у наукових доробках викладачів-вокалістів Антонюк В. [1,2], В. Доронюка [5], О. Стахевича [10], Ю. Юцевича [11] та інших.

У підготовці майбутнього вчителя музики, серед блоку мистецьких дисциплін, значне місце посідає навчальна дисципліна "Постановка голосу", де студенти набувають вокального досвіду для подальшої роботи з учнями загальноосвітньої школи.

Практика навчання сольного співу має вибудовуватись на засадах сучасних педагогічних технологій та з урахуванням основних принципів, які закладені в авторських методиках, а саме: 1) необхідність індивідуального підходу до кожного студента; 2) єдність художнього і технічного у розвитку співацького голосу; 3) поступовість і послідовність формування вокального досвіду. Дотримання цих принципів, як підкреслюють учені-методисти, забезпечує успіх вокально-педагогічного процесу [1, 2, 4, 6, 7, 8].

У своїй педагогічній діяльності ми реалізуємо ці принципи та напрацьовуємо власний досвід. Роботу по формуванню вокальних умінь розпочинаємо з виявлення природних даних студента, вивчення рівня інтелектуального розвитку та музичної підготовки.

Наступним кроком у вокальній підготовці є робота над сприйняттям вокального матеріалу, створення особливого враження у студента при першому знайомстві з твором. Цього можна досягти, вдаючись до ілюстрації музичного твору викладачем або до організації самостійної роботи студента. Самостійна робота над музичним твором є оптимальною при достатньому рівні теоретичної підготовки студента та рівня сформованих умінь аналізувати. Результати самостійної роботи над твором обговорюються з педагогом. Викладач вокалу завжди повинен контролювати самостійну роботу вихованців, спрямовувати подальшу роботу над твором, застерігати їх від допущення неточностей та помилок у прочитанні твору. Одним із ефективних способів ознайомлення студента з новим твором є прослуховування його у виконанні визнаних майстрів вокального мистецтва за допомогою аудіо та електронних носіїв, з необхідними коментарями педагога.

У своїй педагогічній діяльності по формуванню вокального досвіду дотримуємось наступної системи. На початковому етапі вокальної підготовки пропонуємо студентові прочитати літературний текст, розповісти, про що у ньому йдеться, що поет хотів передати в своєму поетичному тексті, з'ясувати, які почуття викликає у студента прочитаний літературний матеріал. Разом з концертмейстером детально розбираємо вокальне та літературне співвідношення тексту, з'ясовуємо загальний зміст твору, його музичну форму, будову. Уважно проглядаємо вокальний текст, з'ясовуємо, чи буде він зручним для виконання даним студентом. Характеризуємо ритмічні та динамічні особливості твору, звертаємо увагу на темп. Педагог має проаналізувати весь твір, щоб студент міг отримати цілісне уявлення стосовно нього. Зазначимо, що майбутній учитель музики одразу може не охопити увагою всі зауваження педагога стосовно розучуваного твору. Але ґрунтовний якісний аналіз необхідний для подальшої роботи студента, особливо коли він буде працювати над твором самостійно. Аналіз твору є важливим і для концертмейстера, який має допомагати студенту і повністю підпорядковувати свої дії вимогам педагога.

У роботі над вивченням нового твору використовуємо індивідуальний підхід: враховуємо здатність засвоювати новий матеріал, рівень вокальної підготовки студента, сформованість умінь роботи з музичним матеріалом.

На початкових етапах вивченні нового вокального твору недоцільно, на нашу думку, вимагати від студента емоційного виконання, якщо він ще не достатньо знайомий з музичним матеріалом та залишається не відпрацьованим твір з технічного боку. Намагання студента виконати неготовий твір емоційно призводить до порушення вокальної техніки, що веде за собою неточне інтонування та неправильне засвоєння нотного тексту.

Подальша робота над вокальним твором потребує складання та дотримання педагогом плану розвитку вокальних та художніх здібностей майбутнього вчителя музики. За таким планом, студент, перш за все, повинен засвоїти музичний текст з дотриманням усіх темпових та динамічних відтінків. Педагог має зосереджувати увагу студента на конкретних помилках у виконанні, працювати над окремими

уривками твору, коригувати виконання ритмічного рисунка, темпу, літературного тексту, вимови. При плануванні роботи над окремими частинами твору слід остерігатися того, щоб засвоєні уривки або фрази не призвели до незазначених у творі темпових та динамічних відхилень та не перешкодили цілісності відчуття твору.

Наступним кроком у нашій роботі є вдосконалення вокальної майстерності, тобто робота над красивим і вільним звучання голосу протягом усього діапазону. Особливу увагу звертаємо на формування уміння точно й вільно здійснювати інтервали, ураховувати особливості побудови музичних фраз і теситуру усього вокального твору. Відпрацьовуючи насиченість звучання, темпові ускладнення, студент має спрямовувати зусилля на досягнення плавності проведення вокальної лінії.

При вивченні нового твору вказуємо студентові на недоцільність співу на повну силу звучання голосу. Як відомо, багаторазове повторення складних фраз, особливо у високій теситурі, призводить до перевтоми голосового апарату вокаліста та може спричинити появу професійних захворювань голосового апарату вже на початку занять вокалом.

Одним із способів сприйняття вокального матеріалу студентом, до якого ми часто вдаємось, є спів мелодії спочатку сольфеджуючи, а згодом переходити до співу зі словами.

У роботі над музичним твором особливу увагу звертаємо на використання темпів, цим самим виховуємо у студента розуміння стилю виконання вокального твору, художній смак та відчуття міри. Наприклад, використовуючи фермату, студент має виявити витончений смак, щоб вона була зумовлена музичним характером твору, а не прагненням вокаліста продемонструвати звучання найбільш вдалих звуків свого діапазону.

Важливим моментом роботи над вокальним твором є відпрацювання виразної дикції, уміння донести зміст до слухача. Спів у високій позиції значною мірою впливає на вироблення чіткості дикції. Її розвиток активізує звукоутворення, позитивно впливає на якість звучання голосу. Працюючи над дикцією, студент має усвідомити, що спів є продовженням мови, про що наголошував у своїй педагогічній роботі видатний український співак та педагог О. Мишуга [9].

Ефективним засобом формування вокального досвіду майбутнього учителя музики є педагогічна практика студентів. Здобуті теоретичні знання та виконавський досвід, набутий у класі постановки голосу, студенти використовують на уроках музики, навчаючи учнів виконувати музичні твори.

Позитивного вокального досвіду набувають студенти, беручи участь у вокальних конкурсах. Про ефективність такої роботи засвідчують зайняті призові місця на Всеукраїнських та Міжнародних вокальних конкурсах студентів упродовж останніх п'яти років: С. Руденко, Ю. Ільчук (Всеукраїнський конкурс солістів-вокалістів імені Оксани Петрусенко, 2007 р., м. Херсон; Міжнародний конкурс студентської творчості "Барви осені", 2008 р., м. Київ), Я. Йотка, С. Охонько (Всеукраїнський вокальний конкурс імені М. Кондратюка, 2013-2014 р., м. Полтава;

Міжнародний конкурс студентської творчості "Барви осені", 2012, 2013, 2014 р., м. Київ), Оксана Гриценко (Міжнародний конкурс імені М. Кондратюка, 2012 р., м. Полтава; Міжнародний конкурс студентської творчості "Барви осені", 2012 р., м. Київ); Я. Йотка (Всеукраїнський вокально-хореографічний конкурс-фестиваль "Kiev ART TIME" – 2014), 2014 р., м. Київ; Всеукраїнський молодіжний студентський вокально-хореографічний фестиваль-конкурс "З Україною в серці", 2014р., м. Чернігів; Міжнародний фестиваль-конкурс "Art Talent Fest 2015", 2015р., м. Київ); Охонько С. (ІУ Міжнародний фестиваль-конкурс дитячої та юнацької творчості "Яскрава країна", 2014р., м. Чернігів).

Становлення вокального досвіду майбутнього учителя музики потребує неперервної системної роботи, урахування фізіологічних, психологічних, дидактичних та методичних закономірностей, використання різних форм навчання, поєднання історичного досвіду та викликів сьогодення.

### Література

1. Антонюк В. Постановка голосу: Навчальний посібник для студентів вищих музичних навчальних закладів / В.Антонюк. – К.: Українська ідея, 2000. – 68 с.
2. Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник / В.Антонюк. – К.: ЗАТ "Віпол", 2007. – 174с.
3. Голубев П.В. Советы молодым педагогам-вокалистам / П.В.Голубев. – М.: Музгиз, 1963. – 87 с.
4. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М., 1968. – с. 24.
5. Доронюк В. Сливоцький М. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики. Навчальний посібник для викладачів і студентів вищих навчальних закладів і вчителів музики шкіл різного типу / В. Доронюк, М.Сливоцький. – Івано-Франківськ: Вид.-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 306 с.
6. Олексюк О. Музична педагогіка: Навчальний посібник / О.Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
7. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти / Г.Падалка. – К. Муз. Україна, 1982. – 144 с.
8. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
9. Свобода Н. Олександр Мишуга і його новаторські педагогічні принципи / Н.Свобода // Вісник Львівського Університету. – Серія мистецтво. – 2003. – Вип.3. – с.137-145.
10. Стахевич О. Основи вокальної педагогіки. – Ч. 1: Природно-наукові теорії сольного співу: Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів диригентсько-хорових факультетів музичних і педагогічних вузів О.Стахевич. – Суми, 2002. – 91 с.
11. Юцевич Ю. Теорія і методика розвитку співацького голосу: Навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу Ю.Юцевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.



## ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ

Буравльова Т. І.

*У статті розглядається проблема психологічної підготовки до сценічного виступу, виховання виконавської волі. Аналізується процес виникнення естрадного хвилювання, надаються практичні поради, методичні рекомендації щодо психологічної організації музиканта. Визначається взаємозв'язок професійно-виконавської та психологічної підготовки виконавця.*

Музичне виконавство відноситься до видів діяльності, що ставлять особливі вимоги до якісних характеристик перебігу даної діяльності загально-естетичного, художнього та духовно-творчого змісту.

На практиці будь-який процес навчання не є однобічним, а передбачає інтеграцію різних навчальних сфер. Музичне виконавство – інтеграція теорії і практики виконавства, педагогіки та психології як науки. Теоретичну основу гри на інструменті учень отримує в музичній школі (почасти), музичному училищі, вузі (в курсах предметів "Методика навчання гри на інструменті", "Методико-виконавський аналіз музичного твору", "Аналіз музичних стилів"). Практичним втіленням теоретичних знань є безпосередня робота за інструментом, виконання музичного твору, робота над яким складається з кількох етапів. Останній, заключний етап (естрадна готовність) – результат професійної роботи педагога та учня, що демонструє рівень зростання, передбачає вихід на сцену (сценічний виступ), що є особливою психологічною ситуацією і вимагає певної моральної підготовки. Частково успіх виступу учня (особливо на початковому періоді навчання) залежить від психологічного контакту вчителя і учня. Творча, доброзичлива, щира атмосфера на уроках (зворотна сторона: авторитарність, зайва вимогливість, напружена обстановка) сприяють інтересу до занять, успішному і впевненому виступу на сцені.

У практиці музичного виконавства існує одна важлива проблема – естрадне хвилювання, яке можна визначити як переживання дискомфортних психологічних станів у ситуації концентрування, що по суті є стресом (стрес-психічна реакція, особливий стан людини в період переходу, пристосування до нових умов).

Великі музиканти та педагоги вважали найважливішим завданням – набуття власного естрадного досвіду, а одним з найважливіших критеріїв артистизму – вміння володіти своїм станом на сцені, вміти керувати собою і переводити всі переживання і хвилювання в потрібне русло. "Відомо, що були блискучі віртуози, які боялися естради і грали перед публікою нижче свого справжнього рівня" [4, с.221].

Причини виникнення сценічного хвилювання:

1. Питання самооцінки виконавця, страх невдачі, небажання здатися гіршим за інших. (Самооцінка виконавця – це більш-менш реалістичне уявлення про власні творчі можливості).

2. Почуття відповідальності за свій виступ. Воно, як показують спеціальні спостереження, зростає з роками в міру професійного зростання.

3. Загострення свідомого контролю, втрата віри в процеси, які проходять автоматично, особлива боязнь забути текст. Естрадне хвилювання тим більше, чим гірше вивчено твір.

4. Фізичні причини: неврівноважена нервова система, невпевненість як особливість особистості, паралізує вплив м'язової напруги:(холодні руки, тремтіння в руках і ногах).

Питання щодо негативного впливу м'язової напруги на творчу діяльність важливий для музично-виконавської педагогіки. Мускульні перенапруження (часом від страху, боязні сцени) негативно позначаються на емоційній сфері; в свою чергу, неприродний характер переживання підсилює м'язові напруги.

Ступінь хвилювання залежить від типу виконавця. Так, відомо, що одні люблять виступати у великих залах, з великою кількістю слухачів і грають в таких умовах краще. Виступаючи, вони відчують не хвилювання і паніку, а емоційне піднесення, настрої на успіх. Бувають виконавці іншого складу: вони відчують себе у великих залах дискомфортно, віддають перевагу невеликим залам з малою кількістю слухачів. Яскраві представники першого типу: Ф. Ліст, А. Рубінштейн, С. Ріхтер; другого – Ф. Шопен, М. Балакірєв, Г. Гульд.

Велике значення має також те, чи виступає музикант як соліст або в ансамблі. Розподіл відповідальності між кількома ансамблістами знижує гостроту переживань.

Робота з формування у музиканта-виконавця сценічної стійкості повинна вестися з дитячих років, а надалі основна робота в цьому плані лягає на плечі самого виконавця. Психологічна підготовка до виступу має не менше значення, ніж професійно-виконавська.

До відчуття концертності виконання потрібно прагнути з самого початку роботи над музичним твором. Концертність – це насамперед внутрішня схвилюваність, душевне піднесення, але з іншого боку важливо не "перегоріти" емоційно і психологічно до часу виходу на сцену. З учнем треба будувати роботу так, щоб вгадати його вищу точку готовності до публічного виступу. Виконавець (будь то учень або зрілий музикант) повинен бути суворим до себе і виховувати в собі волю, оскільки він зобов'язаний у певний момент показати найкраще, на що він здатний, які б не були в даний момент його настрої чи самопочуття. Навіть саме усвідомлення цієї необхідності певною мірою сковує виконавця.

Тому треба користуватися кожною можливістю грати публічно, щоб відкриті виступи не були рідкісними подіями. Це допомагає подолати страх. Але здебільшого навіть великі артисти хвилюються перед виступом.

Хвилювання не завжди буває однаковим. Це залежить від значущості виступу (більш-менш відповідальний виступ) і від того, що виконується. Якщо грається програма або твір, який вже виконувався, то хвилювання буде меншим.

Діти і дорослі по-різному "відчувають" сцену, різною мірою переживають естрадне хвилювання. Діти, здебільшого, із задоволенням грають перед сторонніми, але, стаючи підлітками вони починають відчувати страх перед публічним виступом. У них з'являється почуття відповідальності, росте вимогливість до себе. Говорячи про естрадне хвилювання, слід зазначити, що самоконтроль учнів, як правило, не розвинений. Психологи по-різному визначають вікові межі прояву симптомів сценічного хвилювання у юних виконавців. Перше хвилювання дає про себе знати, в середньому, у віці 10–11 років.

Аналізуючи проблему сценічного хвилювання, педагоги-музиканти звертають увагу на те, що багато залежить від психофізіологічної конституції виконавця, типу його нервової системи.

Фактори, що впливають на ослаблення сценічного хвилювання:

1. Факт впевненого знання музичного тексту. Пам'ять потрібно постійно розвивати і зміцнювати. Особливо потрібно побоюватися "механічної" пам'яті. Найчастіше буває так, що матеріал вивчається тільки пальцями і, природно, в хвилюючій ситуації такий метод дає збій, аж до провалу в пам'яті. Відмінний спосіб уникнути цього – навчитися грати з різних місць, грати фрагментами.

2. Попередні виступи в різних умовах. Особливу роль відіграє регулярність виступів. Обов'язково потрібно намагатися збільшити їх число.

3. Прийоми аутотренінгу (самопереконавання). "Самопереконавання – це процес свідомого впливу на власні установки. Основою процесу самопереконавання є розумові операції, які полягають в логічному обґрунтуванні практичної користі тої чи іншої дії. Метод самопереконавання один з найдієвіших інструментів психологічного виховання особистості" [2, с.182]. "Самонавіювання – психорегулятор, що діє на стереотипному рівні, що не вимагає творчих особистих зусиль з аналізу та вирішенню скрутних ситуаціях" [2, с.184].

Вольові дії – це свідомі дії, спрямовані на певну мету і пов'язані з зусиллями, які потрібні для подолання перешкод, що стоять на шляху до мети. Воля є особливою формою активності людини. Усвідомлення, що людина володіє собою, не тільки знімає у неї стан непевності, а й підвищує її самооцінку, піднімає рівень самоповаги. Постійне самовиховання в сфері вольових дій призводить до переживання людиною стану вольової активності і народжує внутрішню готовність боротися за цінні якості своєї особистості.

4. Робота з психологом(у разі потреби, якщо виконавець не справляється самостійно з негативним станом). Усвідомлення естрадного хвилювання як неминучого, об'єктивного для виконавської діяльності явища було б корисним для виконавців. Таке усвідомлення закономірно підводить до необхідності спеціальної підготовки до зустрічі з хвилюванням на естраді. Будь-яка форма хвилювання загострюється втому. Не можна, особливо в період підготовки до концерту, допускати стан втоми – як фізичної, так і емоційної.

Стан готовності, або установка, має дуже важливе функціональне значення. Установка – це готовність до скоєння певної дії. Бути готовим до виходу на сцену з почуттям впевненості, вірою в удачу - ось що таке сценічна установка.

Виходячи з означених проблем сценічного хвилювання і можливих шляхів її подолання, можна позначити фактори, що визначають успішний виступ, а саме:

- а) установка на успіх;
- б) впевненість на сцені (вияв творчої волі, естрадності, артистизму);
- в) впевненість у безвідмовності пам'яті;
- г) контакт з аудиторією. Факт публічного виступу – взаємодія артиста і слухача, який стає учасником всіх думок, переживань;
- д) емоційне збудження як емоційний відгук на мистецтво та пристрасна потреба передавати іншим виконавські задуми;
- ж) свобода гри, художність виконання.

Піаніст повинен всю свою роботу поставити під творчий контроль. Не тільки роботу над технікою, звуком, стилем, а й роботу над володінням собою, роботою над вірою в свої творчі сили.

На сучасному етапі зростає роль науки психології з існуючими напрямками по впровадженню інноваційних методик, спрямованих на вирішення складних ситуацій у будь-якій сфері діяльності: мистецтві, спорті, навчання в школі, бізнесі тощо. Психологія і музичного виконавство тісно інтегрують одне з одним. Володіючи певними психологічними знаннями, виконавець може самостійно працювати над собою, формувати стійку психіку, зміцнити віру в себе. А в боротьбі з таким явищем, як естрадне хвилювання, вивчати факти, закономірності та механізм його виникнення, визначити шляхи вирішення даної проблеми.

### Література

1. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1971. – 355с.
2. Гримак Л. Общение с собой / Л. Гримак. – М.: Политическая литература, 1991. – 319с.
3. Коган Г. У врат мастерства. Работа пианиста. / Г. Коган. – М.: Музыка, 1969. – 284 с.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Нейгауз. – М.: Музыка. – 1982. -215 с.

## ПСИХОЛОГО-ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

Чекан К. С.

*У статті здійснено аналіз інноваційних шляхів для особистісного розвитку кожного студента та застосування їх у навчальному процесі постановки голосу.*

*Ключові слова: інтерес, музика, спів, голос, вокал, вокаліст.*

Сучасні нормативні документи і тенденції загальноцивілізаційного розвитку науки та освіти ставлять нові вимоги перед людиною – "сформувати людину з інноваційним мисленням і культурою, з готовністю до інноваційної діяльності" [ 5, с. 9].

Найважливіший показник якості освіти – розвиток студента як самодостатньої особистості. В. Г. Кремень наголошує, що "в сучасних умовах актуалізується ще одна функція освіти – навчити людину використовувати набуті знання в своїй практичній діяльності – професійній..." [4, с.7]. Зважаючи на актуальність даної проблеми, недостатність висвітлення у науково-методичній літературі, а також для допомоги викладачам постановки голосу в практичній діяльності було обрано дану тему.

**Мета статті.** Пошук інноваційних методів та підходів для сприяння цілісному й гармонійному розвитку індивідуальності студента з навчальної дисципліни "Постановка голосу". Введення в практику навчального закладу системи психолого-викладацького проектування особистісного розвитку вихованців.

Спів – процес, пов'язаний зі всіма сторонами життя людини. Студенти навчаються співати в основному тому, що в них є інтерес і бажання займатись такою діяльністю. Ключове слово "*інтерес*" (від лат. interest – має значення, важливо), у психології означає – "емоційний вияв пізнавальної потреби особистості", "виступає усвідомленим активним мотивом діяльності й поведінки особи" [7, с.407, 408]. Схильність і потреба займатись співом, як правило, пов'язані зі здібностями до музики та співу, вони є тісно пов'язаними із розвитком музичного слуху, ритму, ладового відчуття, тобто з розвитком слухових відчуттів. У процесі вокального виконання співак передає свої музичні уявлення, свої почуття, творчо реалізуючи задум композитора. Спів при публіці, як і сам процес постановки голосу, вимагає великого зусилля волі. Успіх в оволодінні співацьким голосом і в творчій діяльності взагалі вимагає певних рис характеру, без яких при роботі чи то на сцені, чи в педагогічній діяльності не обійтись. "Психологія творчості – галузь психологічної науки, що вивчає діяльність людини, спрямовану на пошуки нового розв'язання в навчальній та науковій практиці, ...творчу особу (її здібності, специфічні риси, тощо)" [6, с. 182].

Кожний студент – неповторний як індивідуальність не тільки в анатомічній будові та особливостях своїх функцій, а й у сукупності особистісних психологіч-

них якостей. Для успішного навчання в процесі постановки голосу психологічні якості студента відіграють вирішальну роль.

Вже з першого знайомства з новачками на заняттях наш викладацький обов'язок – підбадьорити студентів, запевнити, що вони мають певні задатки-таланти від природи, бо ж вступили на відділ "Музичне виховання" нашого коледжу, але розкрити, розвинути ці задатки студенти зможуть, тільки маючи сильне бажання, хорошу працездатність та з кваліфікованою допомогою викладача постановки голосу. При наявності музичних здібностей, міцної волі, цілеспрямованості, "одержимості" в досягненні мети студент із посередніми вокальними даними часто досягає більших успіхів, ніж студент чи студентка з хорошим голосом, але з недоліками в психічному комплексі.

У педагогічному процесі набуття та розвитку вокальних технічних навичок дуже важливо допомагати студенту навчитись користуватись своєю уявою. Це дає можливість пов'язати ті навички, над якими працюють, з певними художніми образами та уникнути формального звукоутворення ("звуковидування").

Уява дуже необхідна при роботі над вокальною технікою. Слухова, м'язова, голосова та інші види уяви залежать від набутих знань. Необхідно навчити студентів ще перед співом спочатку уявити собі, як буде здійснюватись той чи інший вид звуковедення ("legato", "staccato"), атаки (твердої, м'якої), опори при тому чи іншому завданні. Треба вміти уявно перенестися з однієї вправи на іншу. З розповідей та показу викладача студент повинен зрозуміти та уявити "підйом купола" (піднебіння), "направлення звуку", знамените відчуття "гарячої картоплі в роті", "розкриття глотки" тощо, а потім відтворити їх голосом.

Психологи називають музику "мовою почуттів". За допомогою почуттів або емоцій виконавець передає своє ставлення до твору, своє розуміння задуму композитора, і через спів це сприймають слухачі. І. Д. Бех стверджує, що "виховний процес може бути продуктивним тільки тоді, коли він розгортається на тлі актуалізованого ансамблю позитивних емоцій вихованця" [1, с.12]. Від хорошого співу одержують задоволення та радість як виконавець, так і слухачі. Але почуття, емоції бувають не тільки приємними, а й негативними.

Високопрофесійний викладач так повинен підготувати і провести заняття, щоб у студента переважали позитивні емоції. Навіть тоді, коли заняття пов'язані з великими труднощами, невдачами, викладач зобов'язаний підтримати, підбадьорити студента, не дати йому зневіритись, розчаруватись, а навпаки – захоплювати його вокальною музикою, бути дуже витриманим, доброзичливим і ніколи не показувати свого незадоволення.

При виконанні вокальних творів теж можуть виникати позитивні та негативні емоції. Наприклад: почуття радості, задоволення, що виникає від співу, підвищує загальний тонус організму, і спів покращується. Це пов'язано із збільшенням збудження, із змінами всіх нервових процесів в корі головного мозку внаслідок радісних емоцій. Якщо ж у студента на занятті переважає почуття

невпевненості, страху, пригніченості, то спів погіршується, так як тонус нервової системи в такому стані понижений. Щоб налаштувати студента на оптимістичний лад і тим самим покращити його спів, викладач повинен бути хорошим психологом і вміти приємним словом чи жартом змінити атмосферу заняття і позбавитись від зайвої скутості та напруження. Він повинен уміти "знаходити ключ" не тільки до голосу студента, але й до його психології, характеру і до його серця.

Найголовніше значення мають індивідуальні особливості психіки студента, пов'язані з типом нервової системи, з вольовими якостями, характером. Ці особливості викладач повинен ураховувати при підборі вокальної програми. Так, для скутого, сором'язливого, замкнутого студента краще підбирати репертуар веселого, жвавого характеру. А для студентів занадто емоційних, збудливих – твори в спокійному витриманому темпі з серйозним змістом.

Навчання співу вимагає великої сили волі для досягнення успіхів, а кожне вдале заняття наближає студента до поставленої мети. Вольовий студент – не тільки той, який бере максимум знань із заняття, але й той, котрий дотримується правильного режиму життя, вміє втримати себе від необдуманих дій, спокус, вміє аналізувати свої вчинки, а також поведінку інших людей. Отже, витримка, рішучість, сила волі, наполегливість – це якості вольової людини, якими повинні володіти як викладач, так і студент у навчальному процесі.

Уже було перераховано властивості особистості, які треба враховувати та виховувати в студентів у процесі навчання співу, але варто звернути увагу ще на одну з основних якостей – темперамент. Темперамент студента залежить від типу нервової системи, який він має (сангвінік, меланхолік, холерик, флегматик). Найчастіше в житті та роботі доводиться зустрічатись та працювати з студентами зі змішаним або неяскраво вираженим типом. Але зрідка бувають і характерні представники цих темпераментів.

При високій професійній майстерності викладача-вокаліста, при правильному індивідуальному підході до кожного студента, при грамотному підборі вокального репертуару, а також при старанній та систематичній праці студентів на заняттях з постановки голосу гарантовано найкращий результат кінцевої мети навчання. Студенти, які за чотири роки сумлінної праці досконало вивчили свій вокальний "інструмент", навчилися ним користуватися та берегти його, стали хорошими фахівцями з навчальної дисципліни "Постановка голосу", а тому якнайкраще зможуть застосовувати свої вокальні знання та вміння при проведенні уроків співів у школах, музичних заняттях в дошкільних закладах.

На сучасному етапі розвитку освітньої науки приділяється велика увага інноваційним методам та підходам до особистісного розвитку кожного індивідуума. Роль викладача у процесі навчання та виховання не залишається консервативною, а переходить на новий, якісно вищий рівень. Ця роль стає спрямовальною. Велике значення надається індивідуальному, самотійному розвитку особистості. Студент, пройшовши через такі етапи: самоусвідомлення –

самопізнання – самовдосконалення (тренування вольових рис характеру, розширення та всебічний розвиток власного інтелекту, поглиблення знань при допомозі технічних засобів навчання, подолання недоліків у навчанні та вихованні) – зможе досягти більш вагомих успіхів у професійній майстерності та стати самодостатнім, готовим до вирішення різноманітних життєвих завдань.

Дана стаття є продовженням роботи над проблемою, яку було розглянуто в журналі "Проблеми педагогічних технологій" [8, с.81-87].

**Висновки.** На основі витягу із доповідної про результати проведення Всеукраїнського експерименту з теми: "Психолого-педагогічне проектування соціального розвитку особистості учнів загальноосвітніх закладів" констатується: "Особистісно розвивальний підхід потребує створення інноваційних психолого-педагогічних систем, що забезпечать повноцінний розвиток кожної особистості вихованця стосовно реалізації мети національного виховання та соціально-культурного розвитку особистості учня" [3, с.21].

Зусилля науковців та окремих викладачів дозволять створити в освітній практиці цілісну систему психолого-викладацького проектування особистісно розвивального змісту навчально-виховного процесу, що дасть можливість вийти на ще вагоміші реальні позитивні результати в особистісному розвитку студента.

### Література

1. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане / І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – №1 – С. 12.
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б.Дмитриев. – М.: Музыка, 1966. – 849с.
3. Додаток 3 до наказу МОН України від 06. 07. 2007р. № 580. Доповідна про результати проведення Всеукраїнського експерименту з теми: "Психолого-педагогічне проектування соціального розвитку особистості учнів загальноосвітніх навчальних закладів" // Інформаційний збірник – 2007. – № 25. – С. 21.
4. Кремень В.Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В.Г.Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 7.
5. Кремень В.Г. Якісна освіта: сучасні вимоги / В.Г.Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С.9.
6. Українська радянська енциклопедія: К: Українська радянська енциклопедія, 1983. – С. 18, с. 182.
7. Українська радянська енциклопедія: К: Українська радянська енциклопедія, 1979. – С. 407-408.
8. Чекан К.С. Формування співака-початківця і вокальний репертуар / К.С.Чекан // Проблеми педагогічних технологій. – 2003. – № 3-4. – С. 81-87.



## РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ І ФАНТАЗІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Сірякова Г. В.

*У статті розкрито основні методичні рекомендації щодо розвитку творчої особистості, її уяви, фантазії як великого потенціалу навчання і виховання майбутніх учителів хореографії.*

У сучасному світі гостро постає питання щодо розвитку творчої особистості, здатної глибоко сприймати, високо цінувати і цілеспрямовано примножувати матеріальні й духовні цінності. Тому важливим завданням освіти є цілеспрямований розвиток творчих здібностей і можливостей особистості, формування вмінь і навичок творчої самореалізації у сфері мистецтва, розвиток творчої уяви і фантазії майбутніх учителів-хореографів.

Уява і фантазія – це найважливіші аспекти життя дитини, вони є головними елементами творчого процесу. Багатство уяви, її різнобарвність, несподіваність вважаються особливими критеріями талановитості дитини. Майже вся людська матеріальна та духовна культура є продуктом уяви і творчості людей. Уява виводить людину за межі її миттєвого існування, нагадує їй про минуле, відкриває майбутнє. Володіючи багатою уявою, людина може "жити" в різному часі, що не може собі дозволити жодна інша істота в світі. Минуле зафіксоване в образах пам'яті, довільно воскрешається зусиллями волі, майбутнє представлене у мріях і фантазіях.

Великі можливості для розвитку творчої уяви має хореографічне мистецтво. Тому при підготовці майбутнього вчителя хореографії велику увагу треба приділяти розвитку творчої уяви, що спирається на емоційну й образну пам'ять, і є необхідною складовою формування творчої особистості. З метою пробудження й активізації уяви доречними і корисними стануть вирішення студентами творчих завдань, в яких засобами певних рухів танцю їм пропонується передати будь-який настрій, душевний стан, а пізніше – знайти положення, позу, скласти танцювальну фразу, яка б найповніше втілювала суть образу.

Художнє виконання будь-якого хореографічного твору забезпечує саме творча фантазія і уява, без володіння якими неможливо здійснити художній задум, оживити танець, сценічний рух, акторську гру. Тому дуже важливо творчо підходити до кожного уроку, до виконання будь-якого руху, що в свою чергу допомагає розвивати яскраву творчу фантазію, знаходити власний почерк, стиль, манеру виконання танцювальних рухів. Яскрава уява може обдарувати незвичними цікавими знахідками, що наповнюватимуть сценічний образ, збагачуючи зміст та форму, що дозволить бути першовідкривачем нового зрізу життя, нових типів характерів, розширить межі уяви для відкриття власного внутрішнього світу.

Головне у фантазуванні – вміння уявляти суть художньої справи, розкрити таємниці підтексту та режисерсько-постановочного задуму балетмейстера. І

як основне, фантазія пробуджує у виконавців бажання до виконання конкретних завдань. Фактично фантазія і бажання полегшують розкриття суті будь-якого твору (музичного, драматичного, хореографічного), його ідейного змісту та фабули, тобто те, що є рушійною силою творчості та виконання. Художня фантазія – є фокусом, в якому сходяться основні аспекти мистецтва, в тому числі й хореографічного.

Чітке, красиве виконання хореографічного твору, танцю не може бути обмежене тільки змістом, бо танець складається з низки послідовного сплетіння подій: збудження, бажання, рішучої дії.

Під час виконання танцю розум, воля та почуття повинні бути нерозлучними та нероздільними. У танці замало знати тільки послідовність рухів, замало їх просто відчувати, передусім потрібно сильно жадати і вміти виконувати і здійснювати свої бажання. Від сильного бажання залежить успіх виконання будь-якого руху, вправи і в цілому хореографічного твору.

Особиста фантазія виконавця народжує бажання творчо працювати, набувати якісні навички, котрі виховуються щоденним завзятим систематичним тренажем, упертою працею. Тільки із цілеспрямованим особистим бажанням та художнім смаком, фантазією можна стати творчою особистістю, художником у своїй професії.

Щоденний тренаж є процесом трудомісткої праці, її укріплення та закріплення, і водночас є розвитком бажань і фантазії, усвідомленням того, до чого прагнеш, чого хочеш. У цьому процесі виховується цілеспрямованість, воля, винахідливість, які є необхідними компонентами у творенні пластичного мислення, пластичної фантазії. Отож, виконавець повинен вирішити, чи відповідає обраний ним засіб його самостійному, вольовому імпульсу, фантазії, меті та задуму, а також чи може він усе це здійснити за допомогою своєї сили, знань, уміння.

Так, наприклад, під час виконання екзерсису як творчого процесу студент, фантазуючи, повинен роздумувати і водночас вміти порівнювати елементи рухів, обирати краще, що необхідне для художнього виконання. У кінцевому результаті поєднання мислення з вольовими якостями дасть змогу здійснити поставлену мету. Під час навчально-тренувальної роботи завжди треба вимагати від студента, щоб його пластичний рух відповідав музичному матеріалу, щоб між ними була чітка спільна закономірна єдність, а виконання під час руху було емоційними живим, правдивим, наповненим творчою уявою.

Виконавець, відмовляючись від одного спонукання, переходить до іншого, тобто він весь час повинен розшукувати і відрізняти художню форму виконання від нехудожньої. Такий шлях, шлях цілеспрямованої і наполегливої роботи, шлях творчої фантазії та роздуму, і є дієвим практичним шляхом, який породжує виразну, пластичну майстерність у танці. Саме такий шлях підводить виконавця до усвідомлення необхідності домагатися легкості, широких, вільних просторих рухів та до визнання потреби розвивати творчу фантазію під час виконання вправ.

Справжній виконавець, який систематично формує і удосконалює своє мистецтво, не може не надавати особливого значення розвитку техніки руху, артистичності виконання, вивченню певних правил пластичної творчості, розвитку особистої творчої уяви.

Кожна людина є носієм індивідуального творчого потенціалу. Під творчим потенціалом розуміють сукупність творчих можливостей і здібностей, реалізація яких характеризує розвиток особистостей. Основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість. У дитячому віці вона має неусвідомлений характер, виникає спонтанно, що здебільшого залежить від впливу батьків, вчителів, та особливостей характеру самої дитини. Пізнання та осмислення своїх здібностей сприяє її самоствердженню та реалізації як особистості.

Хореографічна обдарованість передбачає гармонійне поєднання психічних, психофізіологічних і психологічних даних, природних задатків, здатності до творчої уяви і фантазії, що розвивається впродовж цілого життя. Сучасна хореографічна діяльність, як одна із форм відображення дійсності, існує у часі, значенні і змісті. Вона включає такі складові хореографічного образу:

- музична (характер, ритм, жанр, тональність);
- хореографічна композиція (ритм, симетрія, асиметрія, рівновага, контраст, нюанси танцю, чистота лінії);
- техніка виконання (координація, практика, виразність рухів);
- артистичність, емоційність та психофізичний стан виконавців, суб'єктивний і зовнішній експресивний рівень виконавця;
- суб'єктивне сприйняття образу глядачами.

Кожен з етапів хореографічної діяльності містить елементи творчої фантазії та уяви. Основним завданням хореографів є осмислення хореографічного твору та передача його засобами виразних рухів, наповнених уявою і творчою фантазією.

Головним завданням на заняттях з хореографії є не тільки передача студентам знань, умінь, навичок, а й створення умов для вільного володіння ними, використання їх в умовах творчості, тобто розвиток і підвищення рівня креативності студентів, використання різних форм взаємодії, зокрема, системи творчих завдань. Для розвитку творчої уяви та фантазії студентів зміст завдань повинен містити систему розвивальних вправ на основі творчої імпровізації, як індивідуальної, так і групової.

За своєю природою і духовною суттю людина є творцем. Сутність реалізації творчого потенціалу засобами мистецтва залежить від умов, засобів і технологій, що включаються в забезпечення освітнього процесу. Отже, хореографічне мистецтво передбачає розвиток емоційно-образного мислення, розвиток відчуття інтуїції душі і серця, допомагає оцінити свої творчі сили, відчувати власний інтелектуальний потенціал, дає можливість повною мірою виявити свою творчу фантазію та яскраву уяву.

## Література

1. Згурський А. Танець як засіб виховання пластичної майстерності: навч.-метод. посібник // А.Згурський. – 2006 р. – 168 с.
2. Ваганова А. Основи класического танца / А. Ваганова. – Л.: Искусство, 1963.
3. Резерв успеха – творчество. Под ред. Р. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
4. Михайлова М. А. Співаємо, граємо і танцюємо у будинку і в саду: популярний посібник для батьків і педагогів / М. А. Михайлова, Е. В. Горбина. – Ярославль: Академія розвитку, 1997.
5. Мелік-Пашаєв А., Новлянская З. Трансформація дитячої гри в художню творчість / А. Мелік-Пашаєв, З.Новлянская // Мистецтво в школі. – 1994. – № 2. – С. 9-18
6. Дружинин Ст. Н. Психология общин способностей / Ст.Н.Дружинин. – СПб, 2002. – 166 с.
7. Лук А. Н. Психология творчества / А.Н.Лук. – М: Наука, 1988.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

**Волосок О. М.**

*У статті розкрито особливості концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики, здійснено аналіз якостей, якими має володіти концертмейстер.*

Актуальність обраної теми пояснюється певними змінами в умовах професійної діяльності концертмейстерів. Значною мірою це пов'язано з тим, що в мережі освітніх навчальних закладів з'являються нові за своєю специфікою структури, у тому числі дитячі хореографічні школи та школи мистецтв. Профілі навчання в цих школах суттєво відрізняються від традиційних музичних шкіл. У них з'являється такий професійний напрямок, як хореографія. Цьому напрямку передбачається музична підтримка, і, як наслідок, присутність на заняттях концертмейстера. Оскільки в спеціальних музичних навчальних закладах підготовка майбутніх учителів музики до концертмейстерської роботи саме в таких умовах ніколи не проводилася, виникає педагогічна проблема – як адаптувати учителя музики зі стандартною академічною підготовкою до концертмейстерської роботи в умовах спеціалізованих шкіл. Пошукам розв'язку цього питання й присвячена дана робота.

Сучасні музичні навчальні заклади всіх рівнів, починаючи з музичних училищ і закінчуючи консерваторіями, приділяють недостатню увагу формуванню концертмейстерської майстерності. Випускники музичних навчальних закладів,

які виконували складні музичні на інструменті, у переважній більшості залишаються нездатними до самостійної творчої роботи. Вони слабо володіють такими важливими вміннями, як читання з нот, підбір та гра по слуху, транспонування, і залишаються залежними від гри з нот. Ці вміння залишаються затребуваними й на практиці, оскільки концертмейстерові найчастіше доводиться підбирати на слух, самостійно забезпечуючи супровід на різних святково-масових заходах солістові, хору, хореографічним колективам.

Майстерність концертмейстера глибоко специфічна. Вона вимагає від музиканта не тільки величезного артистизму, але й різнобічних музично-виконавських дарувань, застосування знань і вмінь з курсів гармонії, сольфеджіо, поліфонії, історії музики, аналізу музичних творів, вокальної й хорової літератури, педагогіки – у їхніх взаємозв'язках.

Важливим для роботи концертмейстера з хореографічним колективом є вміння на основі однієї мелодії створити супровід для цілої танцювальної композиції. Досягають цього за допомогою зміни фактури викладення та засобів музичної виразності (темп, штрихи, динаміка). Так, залежно від характеру рухів танцюристів міняється фактура викладення (тема проводиться терціями, секстами, октавами, акордами). У ліричних, жіночих танцях, де рухи плавні, в акомпанементі переважає штрих легато, повільний темп, фактура викладення середньої насиченості. Водночас, у чоловічих танцях, де рухи танцюристів побудовані на чоловічій лексиці (присядки, кабріолі, розніжки, повзунці, тощо), штрих буде маркато, насичена фактура викладення, темп не дуже швидкий, відповідний рухам, які виконуються. Це варто знати, тому що перед концертмейстером стоїть перш за все проблема чітко утримувати темпо-ритм.

Знання основ хореографії й сценічного руху, щоб правильно організувати музичний супровід танцюристам; поінформованість про основні рухи класичного балету, бальних і народних танців; знання основ поведінки акторів на сцені, вміння одночасно грати й бачити танцюючих, уміння вести за собою цілий ансамбль танцюристів, уміння імпровізувати (підбирати) вступ, завершення, необхідні в навчальному процесі на заняттях хореографії.

У музичному супроводі, як і в хореографії, є певна тривалість виконання елементів танцювальної комбінації, які також поділяються на восьмі, четвертні, половинні. Зміна тривалостей окремих елементів хореографічного тексту, їх акцентування складає специфічну пульсацію, і завдання концертмейстера підкреслювати її в своєму супроводі, який буде слугувати танцюристам опорою при виконанні того чи іншого руху. Саме у поєднанні різноманітних елементів хореографічної лексики і музики створюється ритмічний рисунок усього танцю.

Концертмейстер і акомпаніатор – найпоширеніша професія серед піаністів та баяністів. Робота концертмейстера необхідна всім: на викладацькому рівні, на концертній естраді, в хоровому колективі, в оперному театрі, в хореографії. Без концертмейстера й акомпаніатора не обходяться музичні й загальноосвітні школи, будинки школярів, естетичні центри, музичні й педагогічні училища, вузи.

Терміни "концертмейстер" і "акомпаніатор" не є тотожними, хоча на практиці й у літературі часто застосовуються як синоніми. Акомпаніатор ( від французького "Akcompagner" – супроводжувати) – музикант, що грає партію супроводу солістові на естраді. Супровід створює ритмічну й гармонічну опору, тому на плечі акомпаніатора лягає величезна відповідальність. Він повинен виконати свою справу так, щоб максимально сприяти художній єдності музичного твору.

Слово концертмейстер (Konzertmeister) у перекладі з німецької мови означає: той хто керує групою виконавців. Робота концертмейстера поєднує в собі як творчу, так і педагогічну діяльність. Концертмейстер допомагає вокалістам, інструменталістам, артистам балету розучувати партії, акомпанує їм на репетиціях і концертах. Діяльність акомпаніатора має на увазі звичайно лише концертну роботу, тоді як поняття "концертмейстер" містить у собі щось більше: розучування із солістами їх партій, уміння контролювати якість їх виконання, знання їх виконавської специфіки й причин виникнення труднощів у виконанні, уміння підказати правильний шлях до виправлення тих або інших недоліків. Таким чином, у діяльності концертмейстера поєднуються творчі, педагогічні й психологічні функції і їх важко відокремити один від одного в навчальних, концертних і конкурсних ситуаціях.

Повноцінна професійна діяльність концертмейстера припускає наявності в нього комплексу психологічних якостей особистості, таких як великий обсяг уваги й пам'яті, висока працездатність, мобільність реакції й спритність у несподіваних ситуаціях, витримка й воля, педагогічний такт і чуйність.

У психології виділяють два типи структур діяльності: константну й змінну. Робота концертмейстера, при узагальнено чітких цілях, будується на індивідуально обраних способах здійснення поставлених завдань, і тому відноситься до змінної структури, більш складної, що потребує вміння адаптуватися в мінливих умовах.

У сучасних умовах психологічна компетентність концертмейстера важлива не менше, ніж його виконавські й педагогічні здатності. У деяких ситуаціях відповідальних концертів, що складаються в процесі конкурсних виступів, концертмейстер у повному змісті виконує функції психолога, який уміє зняти зайву напругу перед виходом на сцену, здатний знайти яскраву асоціативну підказку для артистичного настрою. Важливість такої допомоги важко переоцінити, особливо при роботі з дітьми, що мають незміцнілу психіку й піддаються різним впливам навколишнього світу. Концертмейстер, завжди перебуваючи поруч, допомагає пережити невдачі, роз'яснити їхні причини, тим самим запобігаючи виявам страху перед повторенням помилок.

Концертмейстер повинен мати низку позитивних психологічних якостей. Так, увага концертмейстера – це увага досконала особливого роду. Вона багатопланова: специфічною особливістю є вміння поєднати слухове відчуття музики з зоровим сприйманням руху (відноситься до хореографії), вміння розподіляти

увагу не тільки між двома власними руками, але й відносити до соліста (хоровий клас). Важливо контролювати, що і як роблять пальці, слухова увага зайнята звуковим з солістом, ансамблева увага стежить за втіленням єдності художнього задуму. Така напруга уваги вимагає величезної витрати фізичних сил.

Воля й самовладання – якості, також необхідні концертмейстерові й акомпаніаторові. При виникненні будь-яких музичних зупинок він повинен твердо пам'ятати, що не зупинятися, не поправляти свої помилки неприпустимо, як і виражати своє невдоволення мімікою або жестом.

Для педагога концертмейстер – права рука й перший помічник, музичний однодумець.

Концертмейстерство – одна з тих професій, де обов'язки й способи дій не прописані чітко, залишаючи за фахівцем право їх широкого вибору. Яскравою відмінною рисою є індивідуальний шлях удосконалювання й кінцева "планка" майстерності, що визначається специфічними особливостями характеру й особистими домаганнями кожного концертмейстера. Концертмейстерство – це сума особливих властивостей особистості й вузькоспеціальних навичок. Своїм музичним мистецтвом і інтуїцією концертмейстер здатний налагодити не тільки власні стосунки з іншими людьми, а й допомогти тим, хто перебуває поруч і потребує розуміння, спілкування й партнерської творчості.

## Література

1. Григорьев А.Ф. Формирование концертмейстерского мастерства учителя музыки в системе непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс]: автореф. дис..Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. Режимдоступу :

<http://www.dissercat.com/content/formirovanie-kontsertmeisterskogo-masterstva-uchitelya-muzyki-v-sisteme-nepreryvnogo-pedagog#ixzz2xTsUyZnK>

2. Бабюк В.Л. Становление концертмейстерской деятельности в России XVIII XX веков : Фортепьянно-вокальный аспект [Электронный ресурс] : автореф. дис./. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-kontsertmeisterskoi-deyatelnosti-v-rossii-xviii-xx-vekov-fortepyanно-vokalnyi-as#ixzz2xTvMpvMF>

3. Туркина Е.Е. Методический доклад "Творческие и педагогические аспекты деятельности концертмейстера Детской музыкальной школы" [Электронный ресурс] / Е.Е. Туркина // Нефтеюганское городское муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей "Детская музыкальная школа им. В.В. Андреева": интернет журнал. Режим доступу:

<http://www.dmschool.lact.ru/e/3198594-metodicheskiy-doklad-kontsertmeystera-turkin>

4. Островская А.Ф. Формирование концертмейстерского мастерства учителя музыки в системе непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс]: автореф. дис.. Режимдоступу: [uchitelya-muzyki-v-sisteme-nepreryvnogo-pedagog#ixzz2xTsUyZnK](http://www.dissercat.com/content/formirovanie-kontsertmeisterskogo-masterstva-uchitelya-muzyki-v-sisteme-nepreryvnogo-pedagog#ixzz2xTsUyZnK)

# РОЗДІЛ III

---

## МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

---

УДК 78:371. 036

### РОБОТА З ОБДАРОВАНОЮ ДИТИНОЮ У ШКІЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

**Коваль О. В.**

*У статті піднімається проблема розвитку обдарованої дитини в шкільному колективі. Наголошується на необхідності збереження і підтримки індивідуальності й творчої своєрідності кожного учня. Виокремлюються ряд професійних умінь вчителя, необхідних для ефективної роботи з обдарованими дітьми. Відстоюється думка про необхідність удосконалення системи масової освіти, шляхом її переорієнтації у систему індивідуально-доцільного забезпечення освітніми послугами кожного конкретного учня, відповідно до його здібностей.*

Важливим завданням сучасної школи є робота з дітьми, які за розвитком інтелектуальної сфери чи художніх здібностей випереджають своїх одноліток. Такі учні зазвичай є чи не в кожному класі. З одного боку їх успіхи на початковому етапі навчання вже дозволяють говорити про наявний потенціал, перспективи в опануванні тих чи інших навчальних предметів та можливі високі творчі досягнення. З іншого, – саме обмежені можливості до самореалізації таких дітей в умовах колективного навчання, недостатня увага чи невміння працювати з ними можуть не лише загальмувати поки-що випереджаючий розвиток, а й навпаки, створюють умови, в яких колишні обдаровані учні у старших класах матимуть достатньо посередні успіхи. І це не дивно, адже існуюча система навчання у школі не в змозі повною мірою забезпечити розвиток обдарованого учня. Окрім того в руках вчителя нема науково-обґрунтованої методики роботи з такими дітьми.

Розробці проблеми дитячої обдарованості присвячено чимало досліджень. Стосуються вони питань ранньої діагностики, вивчення індивідуальних рис особистості, структури обдарованості, ролі соціуму і природних задатків, психологічних особливостей розвитку та можливостей педагогічного супроводу обдарованої дитини тощо. Такий багатовекторний підхід до вивчення проблеми обдарованості вказує не лише на складність, а й на необхідність її комплексного розгляду.

Педагогічна наука намагається дати відповіді на численні питання, що стосуються можливості розвитку і формування обдарованості, визначення закономір-



ностей, принципів, ефективних умов перебігу цього процесу, впливу природних та соціальних чинників, місця і ролі у ньому вчителя тощо.

Поняття обдарованості багатозначне. Саме його багатозначність найбільшою мірою відображає природу обдарованості як явища динамічного і багатомірного. Не випадково, можна зустріти численні визначення даного феномену. Вчені зазначають, що на сучасному етапі розвитку наукової думки поняття "обдарованість" продовжує формуватись, як власне і сама концепція обдарованості. Разом із тим аналіз накопичених знань вже сьогодні дозволяє зробити певні узагальнення.

Так, більшість дослідників схиляється до думки, що ознакою обдарованості є більша сприйнятливість до учіння і більш виражені творчі вияви. Не слід забувати, що поняття "обдарованість" походить від слова "дар" і означає особливо сприятливі внутрішні передумови розвитку [4, с. 3].

На думку М. Баграмянц, сама етимологія слова "обдарованість" означає наявність у людини деяких якостей, отриманих, як "дар" від природи. Вчена також наголошує, що передумовою, власне поняття "обдарованість" є уявлення, про можливість таких вроджених переваг, які безпосередньо, незалежно від свого розвитку, виявляються у більш успішній діяльності людини, "конвертуючись" у видимі і "відчутні" соціальні переваги [1].

То, які ж вони обдаровані діти, що приходять у школу, і що вона має зробити, аби дарований природою потенціал розкрився у максимальному обсязі?

Не секрет, що сучасне суспільство з одного боку має величезний дефіцит талантів, відчуває потребу у фахівцях найвищої кваліфікації, з іншого – воно не забезпечує відповідних умов для їх підготовки. Стрімкий характер динаміки сучасного суспільства вимагає від людини розвитку особистісних якостей, які дозволяють йому творчо і продуктивно підійти до вирішення виникаючих проблем. З іншого боку сучасна система освіти повинна реагувати на зміни у суспільстві, але часто буває не готова до них. Відтак, постає питання, а чи достатньо лише поєднати зусилля вчених і педагогів-практиків для подолання таких суперечностей.

На нашу думку слід, перш за все, переорієнтувати саму систему масової освіти, яка сьогодні здебільшого надає освітні послуги, розраховані на усередненого школяра, у систему індивідуально-доцільного забезпечення освітніми послугами кожного конкретного учня, а також переосмислити *школу* та *клас*, які розглядаються, відповідно, як навчально-виховний заклад та група учнів, що працює за єдиною навчальною програмою, у *єдине навчально-виховне середовище*, в якому будуть створені умови для максимальної самореалізації особистості у відповідності до її природної обдарованості. І це не лише індивідуальний підхід, особистісно-зорієнтоване навчання чи гуманізація освіти – це, у кінцевому рахунку, гуманізація суспільства, яка забезпечиться зміною його відношення до власного потенціалу.

Виникає питання, а чи варто вимагати від кожного окремого учня високих досягнень у вивченні усіх навчальних предметів, чи не заважатиме це розвитку

індивідуальної обдарованості, чи може забезпечити самореалізацію особистості, сформувавши її як справжнього майбутнього фахівця, якому знайдеться належне місце у суспільстві.

Якщо ми говоримо про видатного лікаря, то нам абсолютно байдуже які в нього були успіхи в математиці, ми із захопленням послухаємо лекцію відомого вченого-історика, зовсім не переймаючись його можливо скромними досягненнями у вивченні хімії. Чому ж з таких позицій ми не оцінюємо учня. Чому сьогодні гарним учнем вважається той, хто має хороші оцінки з усіх предметів та зразкову поведінку, і дарма, що нічим особливим він себе не зарекомендував. Чому учень, який має проблеми з одних навчальних предметів і виявляє неординарні здібності при засвоєнні інших часто є об'єктом скарг окремих вчителів. Закономірно, що у нього з'являється невпевненість, а згодом і байдужість до навчання. На нашу думку це одна з головних причин, того що обдаровані діти прийшовши в школу у майбутньому нічим особливим себе не виявляють.

Аналізуючи цю проблему С. Фролов зазначав: той факт, що в усіх обдарованих дітей відзначаються окрім багатьох інших поведінкові проблеми, не випадковий: саме так звана "неконформність" цих учнів, тобто їх небажання, а часом і невміння "йти у ногу" з усіма іншими, і є особистісною основою їх обдарованості, тією базою, на якій і будується їх нестандартне бачення світу. Але парадоксальність ситуації, наголошує вчений, полягає у тому, що сучасне суспільство, попри, здавалося б, об'єктивній потребі у нестандартно мислячих людях, формує особистість із так званою культурною (керованою) креативністю, тим самим народжує творчо безплідних особистостей [5].

Відтак, постає ще одне цілком слушне запитання: а як у нинішніх реальних умовах, в умовах колективного навчання за шкільною програмою, яка так чи інакше обмежує поле діяльності вчителя і учнів, вчити працювати нестереотипно, не за шаблоном, а творчо? Що має і може робити вчитель у таких умовах, аби забезпечити "індивідуальну траєкторію розвитку обдарованості" у кожного учня" [2].

Педагоги переконані, що обдарованість учня можна ефективно розвивати лише у активній творчій діяльності. У відповідності до цього С. Фролов наголошує, що навчальна робота має бути орієнтована на наступні позиції, виконання яких дозволить створити специфічне освітнє середовище для обдарованих дітей, а також сформувавши необхідні передумови для вияву, збереження і підтримки індивідуальності і творчої своєрідності кожного учня, а саме:

- навчально-виховний процес має бути спільною діяльністю учителя і учня, у якому вирішення учбових завдань не повинно вимагати ні стандартного способу рішення, ні однозначної правильної відповіді;
- завдання не повинні переобтяжуватися настановами, прямими інструкціями та детальним поясненням його виконання;
- переважати мають запитання більш загального змісту, оскільки часткові породжують відповіді елементарного рівня;

- не слід намагатися давати щоразу оцінку відповіді учнів, тим самим спонукаючи їх до самостійного оцінювання один одного та самооцінювання [5].

Однією з причин нереалізованості природного потенціалу є недостатня увага до розвитку здорового і позитивного самосприйняття обдарованої дитини [3, с. 76] і тут варто якомога раніше виховувати в ній розуміння її власних достоїнств і недоліків. Як завищена так і занижена самооцінка не сприяють розвитку обдарованості, навпаки це приводить врешті-решт до прохолодного відношення до навчання та внутрішніх психологічних конфліктів.

Наступною причиною, на нашу думку є невідповідність або небажання вчителя виходити за рамки навчальної програми, невміння працювати одночасно з різними за рівнем розвитку і темпом засвоєння знань дітьми. З обдарованими дітьми мають працювати неординарні, талановиті і підготовлені для такої роботи вчителі. Серед бажаних професійних умінь, якими б вони володіли, вчені називають такі, як:

-уміння будувати навчання у відповідності з результатами діагностичного дослідження учня;

-уміння модифікувати навчальні програми;

-уміння стимулювати здібності учнів;

-уміння працювати за спеціальним навчальним планом [3, с. 242].

Усі окреслені професійні уміння не можуть бути застосовані без усунення головної, на нашу думку, перешкоди, яка існує на шляху до школи майбутнього, це – відсутність свободи вчителя і учня. Звичайно ця свобода має розглядатися лише через призму педагогічної доцільності. Тут варто навести думку В. Шадрікова, який вважає, що здібності розкриваються, передусім, тоді, коли є свобода діяльності, свобода у виборі самої діяльності, свобода у формах її реалізації та у можливості творчості [6, с. 4].

Усе викладене свідчить про те, що існують значні можливості ефективної роботи з різними за природним потенціалом дітьми навіть в умовах колективного навчання, однак їх повноцінна реалізація можлива лише у тісній єдності школи і суспільства.

### Література

1. Баграмянц М. Л. Одаренность как теоретический конструкт / М. Л. Баграмянц // Философия и общество, 2009, №4. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-kak-teoreticheskiy-konstrukt>.

2. Звонарева О. В. Психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории развития детей дошкольного возраста с предпосылками интеллектуальной одаренности / О. В. Звонарева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. №54. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta-s>.

3. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого; Предисл. В. М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.

4. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Издательский центр "Академия", 1996. – 416 с.
5. Фролов С. Проблемы определения и развития творческой одаренности / Сергей Сергеевич Фролов // Вестник АГТУ . 2004. №3. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-opredeleniya-i-razvitiya-tvorcheskoy-odarennosti>.
6. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: : Учебное пособие / В. Д. Шадриков, 2-е изд., перераб. и доп. М. ; Издательская корпорация "Логос", 1996. – 320 с.

**УДК 78.07:374**

## **ВИДИ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

**Дитюк А. А.**

*У статті розкрито значення та місце музично-творчої діяльності в навчально-виховному процесі шкіл естетичного виховання. Робота ознайомлює з основними видами музично-творчої діяльності, їх вплив на розвиток творчих здібностей учнів, на здобуття практичних навичок й знань у сфері музичного мистецтва.*

Державний стандарт початкової спеціальної мистецької освіти (2006 р.) здійснюється за навчальними планами і програмами, що забезпечує формування вимог до змісту й обсягу освітньої підготовки учнів, визначає естетичне виховання дітей та юнацтва пріоритетом розвитку культури та реалізує державну політику у сфері освіти.

Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти (2012 р.) визначальними в сучасній освіті є не самі знання, а учні, які визначають цінність знань, їхній інтелект і духовний розвиток. Метою освітньої галузі "Мистецтво" є формування і розвиток в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей та способів діяльності шляхом набуття власного естетичного досвіду. Поставлені завдання: розвиток особистісного ставлення до мистецтва, художньо-творчих здібностей, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні [4, с. 1].

Аналіз методик та досліджень в музичній педагогіці розкриває різнопланові підходи до формування та розвитку музично-творчої активності особистості. Майже не розроблено методики поступового і систематичного навчання видам музично-творчої діяльності, що змушує вчителів шкіл естетичного виховання шукати продуктивні педагогічні напрацювання для досягнення стабільних високих результатів в практичній роботі вчителів та учнів за умов найменших витрат сил. У музичній педагогіці традиційні методи навчання були спрямовані, в основному,

на виконавське виховання, а не на індивідуально-диференційований підхід у розкритті музично-творчої індивідуальності кожного учня з різним рівнем обдарованості. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема розвитку та системне застосування видів музично-творчої діяльності учнів в інструментальних класах початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів.

Школи естетичного виховання належать до першої сходинки в системі музичної освіти, де приділяють увагу розвитку дитячої музично-творчої діяльності, поглибленню пізнання музичного мистецтва, які сприяють духовному становленню особистості. Змістом музичної освіти є система визначених знань, умінь і навичок, якими мають оволодіти учні для розвитку розумових, творчих і художніх здібностей. Основне завдання музичної освіти полягає в розвитку творчої ініціативи, формуванні духовних потреб і підвищенні культурного рівня підростаючого покоління. Специфіка музичної освіти у школах естетичного виховання виявляється у диференційованому та індивідуальному підході до кожного учня, особливо на індивідуальних заняттях інструментальних спеціальностей (фортепіано, баян, духові інструменти тощо), оскільки вступають до навчального закладу діти різні за віком. Найчастіше це діти 6-8 років, а інколи 5 і 10 років. Викладач у перший рік навчання дитини, повинен діагностувати інтелектуальні задатки, вікові особливості дитини, її загальні знання, логічне мислення, здатність до пізнання нового матеріалу, музичні здібності, індивідуальні психологічні особливості, що дозволить спланувати індивідуальний процес навчання, диференційовано підійти до обсягу і складності учбових завдань для учня, методів роботи, темпу розвитку навчання, в залежності від його індивідуальних особливостей та самостійності у підготовці до занять.

Більшість учнів першого року навчання є дітьми молодшого шкільного віку – час, коли закладаються та розвиваються основи багатьох психічних якостей, відбувається становлення і формування дитячої особистості, загальний розвиток творчої самостійно мислячої особистості. Особливу увагу варто приділити психолого-віковим особливостям молодших школярів. Увага в цьому віці недостатньо стійка, обмежена за обсягом. Вони не можуть всидіти на місці, необхідна постійна зміна виду діяльності. Основним способом отримання інформації як і раніше залишається гра (особливо в учнів-шестирічок) завдяки чому діти добре засвоюють матеріал, запам'ятовують те, що викликає у них яскраві емоції. Невеликі фізкультурхвилинки дозволяють підготувати руки до виконавських рухів на інструменті, зняти м'язове напруження, переключитись з навчання на відпочинок, підвищивши тим самим мотивацію навчання. Саме в цей вік формується ставлення дитини до навчання, бажання вчитися і отримувати знання. Провідною діяльністю для дітей молодшого шкільного віку є навчальна діяльність, яка сприяє розвитку пізнавальних і творчих здібностей, що впливають на розвиток особистості в цілому.

Значний внесок у дослідженні механізмів впливу музики на дітей зробили такі вчені-музикознавці, як Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, В. Медушевський, Є. Назай-

кінський, А. Сохор, Б. Яворський та інші. Більшість з них розглядають дитячу музично-творчу діяльність як цілісну систему, в якій всі види музично-творчої діяльності взаємопроникають між собою, існують у безпосередньому поєднанні та спрямовуються на розвиток і виховання звукообразності музичного сприймання, творчої ініціативи, мислення, уяви і фантазії.

Проблемами пошуку шляхів, методів формування й розвитку музично-творчої діяльності займалися такі музиканти-педагоги як: Е. Башич, П. Вейс, В. Верховинець, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, О. Кенеман, Ф. Лисек, К. Орф та інші. На основі проведених досліджень цими вченими підтверджується те, що дитяча музично-творча діяльність, навіть у найпростіших її творчих проявах, викликає розвиток не лише спеціальних музичних здібностей, які відбивають логіку художньо-образного мислення у дітей, а й створює сприятливі умови для розвитку загальних здібностей.

Відомий педагог і музикант Д. Кабалевський підкреслював, що "всі форми музичних занять у школі повинні сприяти творчому розвитку учнів, тобто виробляти в них прагнення до самостійного мислення, до виявлення власної ініціативи, прагнення зробити щось своє, нове, краще" [2, с. 31]. Завдяки музично-творчій діяльності в учня пробуджується творча активність, багатообразність, накопичення музичних вражень та технічних сторін виконання, прагнення до висловлювання своїх думок і почуттів щодо довкілля звуковими образами.

Психологи (П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Науменко та інші) зазначають, що музична діяльність дитини розглядається як цілісна система, в якій всі види музичної діяльності у поєднанні впливають на розвиток і виховання музичного сприймання.

На думку С. Науменко, в музичній діяльності узагальнюється весь досвід дитини (естетичний, духовний, інтелектуальний, трудовий), набувають якісного результату ті знання і способи діяльності, які вона засвоїла в різних видах занять [3, с. 5].

На думку Н. Ветлугіної та О. Кенеман до видів дитячої музичної діяльності належать: слухання-сприймання; дитяче виконавство; дитяча музична творчість; вивчення елементарних відомостей про музику [1, с. 104].

На нашу думку, дитячу музично-творчу діяльність умовно можна поділити на такі види: музичне сприймання; виконавство; форми музичної творчості: підбір по слуху, транспонування, читання з листа, створення власних музичних п'єс чи пісень до текстів, малюнків тощо.

Учні першого року навчання в школах естетичного виховання з перших уроків знайомляться з різними жанрами музичного мистецтва у виконанні викладача та у формі слухання підібраного аудіо та відеоматеріалу. Завдання викладача – закласти фундамент музичних вражень, і це складає зміст підготовчого дошкільного періоду. У музичному сприйманні молодших школярів переважає сенсомоторний характер, тобто найчастіше діти бажають слухати радісну музику, жваву, мажорну,

яскраву за інтонацією, потім маршову, а в останню чергу повільну, мінорну, наспівну музику. Музичний твір діти сприймають цілісним образом. Після слухання найчастіше діти порівнюють звучання із реальним знайомим наочним образом.

Одночасно в цей період відбувається знайомство з інструментом, учень засвоює початкові навички звуковидобування з інструменту на матеріалі простих інтонацій, які повторює за викладачем. Так, наприклад, якщо дитина не мала музичної підготовки раніше й ніколи не торкалась клавіатури, то слід починати з найпростіших інтонацій (ку-ку; а-у; ба-ю-бай; гу-си, гу-си, га-га-га; со-неч-ко, сонеч-ко; тук, тук, чо-бі-ток, по-дай ба-бо мо-ло-ток тощо). З практичного досвіду видно, що інтервал м. 3, який широко застосовується в педагогічних концепціях К. Орфа та З. Кодая, простий для відрізнення слухом, для інтонування голосом, а надалі при вивченні графічного запису зручний для сприйняття зором.

Паралельно на заняттях з початківцями ми співаємо дитячі пісні без супроводу, а потім із простим супроводом. Коли добре вивчена пісня, рекомендуємо заспівати її від іншого звуку (транспонуємо), а потім підбираємо по слуху (застосовуємо пошуковий метод, щоб допомогти знайти потрібні звуки) і обов'язково транспонуємо від інших звуків (відповідно до ладово-тональної стійкості). Також ми проводимо вивчення, засвоєння та запис ритмічної графіки, що повинно передувати вивченню нотного запису. Завдання викладача полягає в тому, щоб звернути увагу дитини на ритмічні структури пісень, які він слухає, співає та підбирає по слуху. Для цього ми застосовуємо вправу "маятник" чи "диригент", яка активізує ритмічне відчуття учня, дає можливість відчути та пережити рухами рівномірність пульсації музики. Але деякі діти відмовляються рухати руками ритмічно, а ходити як "маятник або морський капітан" краще уявляється та розуміється дитиною (легке присідання на одну ногу в сильну долю чи на кожну долю, а на слабку долю, піднімаючись, переходити на іншу ногу, тобто перехитуватись). Ще одна вправа для розвитку ритмічного чуття – це "барабан" чи "молоток" (стукати дитячим молоточком або плескати в долоні та притопувати ногою), яка допомагає розвинути природню ритмічність учня. Починати слід із відзначення кожної метричної долі, а пізніше поступово ускладнювати прості ритмічні фігури, які виконуються остінато. Завдання вчителя навчити учня одночасно слухати чи співати й активно діяти, відтворюючи ритмічне остінато.

Завдяки таким видам музично-творчої діяльності учні поступово ознайомлюються з можливостями клавіатури в цілому, з регістрами та їх особливими звучаннями, із співвідношенням звуків за висотою та розташуванням їх у просторі (наприклад: верхній регістр та високі звуки – праворуч, нижній регістр та низькі звуки – ліворуч, а середній регістр – навпроти тіла (животика), а потім для закріплення знань застосовуємо вільну звукову творчість на малюнок чи на тексти дитячих віршів, казок тощо.

Тривалість такого слухового етапу в навчанні музиканта-початківця визначає сам викладач і залежить від інтелектуальних, музичних здібностей та вікових

особливостей розвитку дитини. З власного практичного досвіду можемо стверджувати, що найчастіше такий допотопний період триває від двох до чотирьох місяців. По його закінченню учень повинен оволодіти початковими виконавськими рухами, простими аплікатурними формулами (спеціальними вправами розвивається орієнтування рук на клавіатурі без підтримки зором) в одній позиції, що дозволяє звільнити увагу дитини для читання з листа. Погане чи повільне читання з листа ускладнює самостійне ознайомлення зі світом музики та звужує музичний світогляд учня. Тому в наступному нотному періоді слід поступово вводити елементи нотної грамоти та повне ознайомлення з нею для пробудження інтересу до самостійного домашнього музикування. Вивчення нотної мови займає тривалий час. Спосіб засвоєння музичних літер впливає на якість та швидкість їх читання, коли вони об'єднуються у слова. Діти краще читають текст, вони природньо оволодівають новою для них мовою нот, якщо звуковисотна графіка засвоюється не механічно, теоретично у вигляді абстрактної схеми, а за допомогою активних вправ-дій зі звуками-нотами – спів, гра на інструменті, створення пісень і запис їх чи простих мелодичних оборотів у зошит тощо.

В практичному застосуванні ці види музично-творчої діяльності тісно поєднуються один з одним, потребують пильної уваги з боку педагогічного керування та безпосередньої діяльності учня, яка пов'язана із самостійними діями, аналітичним мисленням й вмінням швидко застосовувати інструментально-ігрові рухи до відповідного нотного запису.

Будь-яка форма музично-творчої діяльності вимагає від особистості духовного ставлення, емоційного натхнення, естетичного смаку, насолоди від виконаної роботи та спонукає до активізації творчого потенціалу. Власне дитяча музично-творча діяльність активізує в них фантазію, спонукає до досягнення самостійно поставленої мети, до навчання, кращого засвоєння музичних творів, виявлення індивідуальності та духовного становлення особистості та допомагає дітям самореалізувати свої бажання й можливості у мистецтві.

### Література

1. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. пособи для студентов пед. ин-тов по спец. "Дошкoл. Педагогика и психология" / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 255 с.
2. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206с., ил.
3. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільнят / С. І. Науменко. – К. : "Магістр-S", 1996. – 96 с.
4. Постанова Кабінету Міністрів України ""Про затвердження Державного стандарту початкової освіти" від 20. 04. 2011р. №462. <http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-п>



# ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Буренок Ю. В.

*У статті проаналізовано вплив музично-театрального мистецтва на розвиток творчих здібностей молодших школярів у позаурочний час. Визначено особливості музично-театральної діяльності у процесі розвитку художньо-творчого потенціалу особистості. Розкрито основні етапи роботи над вивченням та постановкою дитячої опери.*

*Ключові слова: творчі здібності, молодші школярі, музично-театральне мистецтво, дитяча опера*

**Постановка проблеми.** Активний розвиток українського суспільства в умовах інтеграції спільноти до європейського соціокультурного простору зумовлює необхідність виховання особистості з високим рівнем духовності і культури, спроможної самостійно приймати нестандартні рішення, здійснювати вільний вибір, творчо мислити та саморозвиватися. У реалізації цього складного процесу важлива роль належить мистецтву, що допомагає дітям глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає до самовдосконалення.

Мистецтво з його унікальними можливостями цілісного впливу на особистість виступає не тільки джерелом естетичного виховання, а й універсальним засобом творчого розвитку дитини. Отже, "всебічний, повноцінний і гармонійний розвиток суспільства можливий лише за умови присутності в його процесах культурно-мистецького аспекту" [2, с. 24]. Тому зараз все більше уваги приділяється питанням творчого розвитку дітей, де головним завданням виступає розвиток їх творчих здібностей засобами мистецтва, зокрема, музичного.

В. Сухомлинський писав, що "пізнання світу почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати її й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури" [5, с. 550].

Музика є мовою серця, найніжніших почуттів, світу емоцій людини. Вона дає поштовх для внутрішнього переживання й уяви. Це внутрішнє відчуття та переживання викликає бажання передавати музику в дії, міміці, жестах, рухах, співі, грі, створювати нові образи. Ось чому елементарними основами музичної освіти повинні володіти всі без винятку, і найперше завдання нашого часу полягає у тому, щоб знайти найефективніші форми і методи розвитку творчих здібностей дітей [5, с. 553].

Саме молодший шкільний вік є надзвичайно відповідальним етапом в музичному розвитку дитини, оптимальним для формування слухо-рухових навичок, інтересів, смаків, потреб, ставлення до музики (О. Апраксіна, В. Ветлугіна). У своїй роботі педагог-музикант повинен використовувати такі прийоми, методи і

форми музикування, які найповніше відповідають віковим особливостям дітей та ефективні в розвитку їх музичних здібностей.

Найпоширенішим видом музичної діяльності був і є хоровий спів; саме йому присвячується значна частина часу на уроках музичного мистецтва. Недарма протягом багатьох років хорові заняття були обов'язковою формою позакласної роботи в школах, студіях, гуртках.

Як свідчать дослідження Т. Нагорної [3], введення в хорові заняття з молодшими школярами елементів акторської гри ефективно впливає на розвиток їх уяви, творчого мислення, відповідно, і музичного сприйняття, стимулює розвиток вокально-виконавських здібностей, робить заняття більш емоційними та захоплюючими.

Органічно поєднує співацьку та театральну-сценічну діяльність одна з найбільш доступних та ефективних форм позакласної роботи – постановка дитячих опер. Участь у постановці музичного спектаклю – це не тільки спів, але й пластичні та мімічні рухи, мова, танець, гра на музичних інструментах і, звісно ж, перевтілення. Сутність цього виду діяльності досить точно, на нашу думку, відображує термін "музично-театральна" [1, с. 64].

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Роль мистецтва як потужного засобу розвитку творчих здібностей, образного мислення, естетичної свідомості людини розкрито у працях Л. Когана, В. Кудіна, Б. Лихачова та ін. Проблеми художньо-творчого розвитку молодших школярів вивчали О. Борисова, І. Гадалова, В. Вільчинський, Н. Вітковська, С. Левін, В. Рожкова та ін.

Проблеми дитячої творчості в музичному вихованні і навчанні розглядаються і в працях педагогів-музикантів, які вивчають творчість як метод загального музичного виховання (Б. Асаф'єв, Н. Брюсова), розвиток музично-творчих навичок (Л. Баренбойм), вплив творчості на музичний розвиток дітей (К. Головська) та ін.

Праці з теорії та методики музичного навчання та виховання учнів, що сприяють вирішенню проблеми творчого розвитку школярів засобами музики були написані такими вченими-педагогами: Л. Горюнова, Л. Дмитрієва, Т. Завадська, Д. Кабалевський, Г. Рігіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хлебнікова, Ю. Цагарелі та інші.

Дослідженню виховних можливостей дитячого музичного театру, а також його впливу на формування і реалізацію художньо-творчого потенціалу молодших школярів присвячені праці Л. Борисової, Н. Ветлугіної, В. Конорової, Л. Масол, З. Копець, Є. Печерської, Л. Хлебнікової.

Незважаючи на велику кількість досліджень, які були проведені в галузі музичної освіти, вагомість та необхідність вивчення даної проблеми не знижується і на даний час.

**Мета і завдання статті** – проаналізувати вплив музично-театрального мистецтва на розвиток творчих здібностей молодших школярів у позаурочний час, розкрити особливості музично-театральної діяльності молодших школярів у про-

цесі формування та розвитку художньо-творчого потенціалу, визначити основні етапи роботи над постановкою дитячої опери.

**Виклад основного матеріалу.** Дитячий музичний театр – мистецтво синтетичне, в якому органічно взаємодіють література, живопис, архітектура, скульптура, музика, хореографія. Незалежно від мови сценічного висловлювання театр є інтегрованим, синкретичним поглядом на світ, своєрідною моделлю цілісної мистецької палітри, в якому компоненти вистави, що доповнюють одне одного, втілені в цілісності. Кожний окремий вид мистецтва, володіючи специфічними можливостями відображення дійсності, має обмежений діапазон її відтворення і створює таку художню її модель, яка не підвласна іншим. У музичному театрі всі види мистецтв намагаються цілісно охопити дійсність і створити різнобічну картину її відображення. Завдяки ефекту художнього синтезу елементи мистецтв, переплітаючись і взаємозбагачуючись різними засобами, комплексно впливають на дитину, створюючи у її свідомості єдиний художній образ. Така поліхудожня діяльність виявляє здатність дитини детермінувати зв'язки між засобами окремих видів мистецтва, спрямованих на втілення однієї художньої ідеї, а також сприяє виокремленню зовсім нових творчих резервів особистості, розвитку уваги і спостережливості, пам'яті і уваги, асоціативного мислення, культури почуттів, пластики і мовлення, моделювання життєвих ситуацій [4, с. 176].

У музичному театрі важливу роль відіграє колір, як фактор сильного впливу, що ґрунтується на його здатності викликати той чи інший настрій, сприяти підвищенню або пониженню емоційного тону молодших школярів. Так, теплі кольори – жовтий та оранжевий – здатні піднімати настрій людини; червоний – посилювати життєву енергію, збуджувати; чорний і сірий – пригнічувати, блакитний і зелений – знімати втому, заспокоювати; білий асоціюється зі світлом, чистотою, викликає тиху радість. Тому колір і музика поєднуються у виставі не лише за їх зовнішньою сюжетно-тематичною спорідненістю, а зазвичай враховуються й емоційні особливості конкретних художніх образів.

Одне з найдавніших мистецтв – хореографічне – особливо близьке дітям. Саме завдяки танцю дитина має змогу виразними рухами тіла передавати свої переживання і почуття. Музика, яка посилює виразність танцювальної пластики, надає їй емоційної і ритмічної основи, є важливим складником створення хореографічного образу. Спільна інтонаційна природа музики та хореографії дає підставу стверджувати, що створення хореографічного образу неможливе без музики. Слухаючи музику, діти стежать за розвитком художнього образу. У свою чергу, слухова увага сприяє збагаченню музичної пам'яті, що спирається на слуховий та руховий аналізатори. Виконуючи рухи під музику, діти уявляють той чи інший образ, таким чином розвивається не тільки відтворювальна, а й творча уява. Крім того, відчувачуючи красу музичного твору і своїх рухів, діти емоційно збагачуються [4, с. 175-176].

Основним засобом виразності театрального мистецтва є дія, гра, тому музично-театральна діяльність, будучи близькою до ігрової, є одночасно якісно

новим рівнем в естетичному і музичному розвитку дитини, і її можна розглядати як своєрідну перехідну форму, що дозволяє здійснювати перехід між дошкільним і шкільним вихованням.

Музично-театральна діяльність тісно пов'язана з оперою – синтетичним жанром мистецтва. Музичний образ тут подається у найбільш наочний та конкретній формі, збагачуючись всілякими асоціаціями та уявленнями.

Беручи участь у постановці музичного спектаклю, дитина знаходиться в проблемній ситуації: знайти у власних діях (співі, пластичному русі, міміці, мові) адекватне відображення даного музичного образу. Це стимулює її предметно-пізнавальну діяльність, у якій трансформується й осмислюється значення засобів музичної виразності, що в свою чергу виконує найважливішу функцію "введення" дитини в семантичну систему музики [1, с. 65].

Музично-сценічна діяльність може виявлятися у різних формах: дитяча опера, музична казка, мюзикл, інсценізація пісень і інструментальних програмних творів тощо. Розглянемо детальніше особливості роботи над дитячою оперою як найбільш складною формою музично-театральної діяльності школярів.

Участь у оперних постановках надає величезні можливості для перших творчих виявів дітей. Під умілим керівництвом дитина відчує радість пізнання, усвідомить себе особистістю, відкриє прекрасне в мистецтві і житті. Важливо, щоб робота над конкретною оперою не мала короткочасний характер, щоб театр працював на перспективу, тоді майстерність учасників постійно зростатиме. Керівник має дотримуватись ряду важливих особливостей у роботі над компонентами вистави (вокал, сценічні рухи, сценічна мова, декорації, костюми, грим) [4, с. 177].

Починається робота над постановкою дитячої опери зі знайомства школярів з вибраним твором. Краще за все це робити на уроці музичного мистецтва, щоб були присутніми усі діти. При цьому важливо зацікавити, захопити дітей емоційною розповіддю, виконанням окремих фрагментів, можна одразу ж вивчити зі школярами будь-яку пісеньку. Бажання приймати участь у постановці, як правило, виказує більшість учнів. Подальша робота проводиться в позаурочний час. У ній можна виділити кілька етапів:

1. Аналіз змісту опери: виокремлення основної думки, аналіз драматургічного розвитку, бесіда про дійових осіб, обговорення костюмів, декорацій.

Для цього вчитель ще раз виконує оперу з усіма музичними номерами. Після бесіди можна розподілити ролі, враховуючи, передусім, бажання дітей. На одну роль вибираються кілька виконавців: кожна дитина буде солістом в одному зі спектаклів, в інших – вона буде брати участь у хорових, пантомімічних, танцювальних сценах. Перше заняття можна завершити розучуванням хору або загальної пісеньки.

2. Робота з виконавцями (групами виконавців) головних ролей.

Складність цього етапу полягає в тому, що вчитель не може проводити репетицію одночасно з усіма школярами. Тому такі заняття рекомендовано почи-

нати та закінчувати розучуванням загальних епізодів і сцен. Школярам, не задіяним у даний момент репетиції, доручається виготовлення костюмів і декорацій (частину цієї роботи діти можуть виконувати під керівництвом учителів на уроках образотворчого мистецтва та трудового навчання).

Розучування вокальних партій з дітьми необхідно поєднувати зі сценічними рухами, даючи при цьому дитині змогу імітувати і вигадувати їх самому, оскільки будь-який скопійований рух виконується напружено та неприродно. Учителю важливо зорієнтувати виконавця в уявній ситуації, частіше апелювати до його емоційного та життєвого досвіду, активізувати фантазію й уяву.

Присутність на сцені партнера стимулює емоції та творчість дитини, тому по мірі засвоєння вокальної партії потрібно одразу ж переходити до вистроювання мізансцен, ансамблевих епізодів [1, с. 66].

### 3. Репетиційні прогони, генеральна репетиція.

Цей етап допомагає юним виконавцям освоїтися та закріпитися в загальній драматургічній лінії спектаклю. Приступати до нього можна одразу, як тільки будуть відпрацьовані сольні та ансамблеві сцени, при цьому обов'язково використовувати елементи костюмів і декорацій. Під час прогонів учитель може змінювати склад виконавців, тим самим перевіряючи їхню готовність і активізуючи роботу усіх дітей без винятку.

Як тільки підбереться склад виконавців для прем'єри, спектакль потрібно показати глядачам, інакше актори "перегорять", знизиться їхня емоційність, впаде інтерес до занять. Участь же в спектаклі, як показує практика, посилює бажання дитини бути солістом, а скутим і нерішучим дітям, тим, у кого ще не все вдається у вокально-технічному та емоційно-виконавському плані, додає активність та впевненість.

Спектакль потрібно показувати кілька разів, щоб кожен учасник зміг виконати головну роль. Важливим моментом є підбір аудиторії. Щоб виконавці почували себе вільно і розкуто, на перші спектаклі можна запросити дітей з дитячого садочку, батьків учасників постановки, однолітків, учителів.

Ключовий момент постановки дитячої опери – вокально-хорова робота. Використовуючи ту чи іншу методику розвитку дитячого голосу, вчитель повинен пам'ятати, що його завдання при цьому не тільки розвивати голоси дітей, розширювати діапазон, прищеплювати співацькі навички, а й навчити їх співати в русі, в дії, надаючи особливе значення кожному проспіваному слову. Постановка дитячих опер потребує не лише розвитку вокально-хорових навичок, а й навичок сценічної дії, акторської гри. Для цього в кожне заняття включаються етюди.

Важливим моментом у роботі над постановкою дитячої опери є підбір репертуару. Опера, обрана для виконання, повинна бути невеликою по обсягом, нескладною за драматургією. Необхідно враховувати вокально-хорові та виконавські труднощі, а також особливості сценографії [1, с. 69].

**Висновки.** Отже, з великою впевненістю можна стверджувати, що постановка дитячої опери досить доступна на позаурочних заняттях, вона посилює

інтерес до хорового співу, розвиває творчі здібності дітей, їх фантазію, долучає їх до високого мистецтва. Дитяча опера – могутній засіб розвитку творчих здібностей молодшого школяра, оскільки концентрує в собі сприятливі умови для реалізації цього завдання. Мелодії дитячих опер злиті з текстом, з образами, близькими і зрозумілими учням. Вони яскраві і доступні для дитячого сприймання. Наявність ігрових елементів, можливостей для вокальних, ритмічних, танцювальних імпровізацій сприяє творчій реалізації здібностей молодших школярів.

Можливість сценічної постановки дитячих опер чи фрагментів дитячих музичних спектаклів допомагає прищепити дітям любов до музики, розвиває в них артистичні здібності, творче ставлення до життя.

### Література

1. Александрова Е. В. Постановка детских опер во внеклассной работе с младшими школьниками / Е. В. Александрова // Вокально-хоровая работа (Научное направление Г. П. Стуловой): Сборник научных статей / Под ред. Г. П. Стуловой. – Саранск: типография "Полиграф", 2008. – С. 64-71.

2. Андрушків Б. М. Хліб для розуму / Б. М. Андрушків – Тернопіль: Мальви, 1995. – 100 с.

3. Нагорная Т. В. Формирование восприятия музыки у детей 5–7 лет в процессе обучения хоровому пению : дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Нагорная. – М., 1984. – 195 с.

4. Назаренко І. М. Музичний театр як засіб формування художньо-творчого потенціалу молодших школярів / І. М. Назаренко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2010. – № 52. – С. 174-178.

5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.

УДК 781.43 +781.5

## АНАЛІЗ МУЗИЧНОГО ТВОРУ ЯК ЗАСІБ РОЗКРИТТЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ

Лобаченко Т. М.

*У статті розкрито сутність роботи над розкриттям художнього образу, основні елементи музичного аналізу, опанувавши якими учні відтворюють процес народження музики.*

Музика є найбільшим джерелом естетичної та духовної насолоди. Шлях впливу музики своєрідний. Музика має свою "мову", розмовляє своїми власними засобами виразності. Важливо не тільки навчити дитину виразно, чисто співати, рухатися під музику, грати на фортепіано. Музика та пов'язана з нею діяльність можуть викликати у дитини особливу потребу, бажання спілкуватися з нею, а в

міру можливості й "міркувати" про неї. Таким чином, музично-естетичне виховання є не самоціль, а засіб всебічного, гармонійного розвитку особистості.

У музичній педагогіці проблема глибокої інтеграції знань, створення інтегративних курсів дуже актуальна. Тому дедалі частіше педагогами ставиться питання щодо необхідності перерозподілу навчального матеріалу, насичення й ущільнення, синтезування системи знань, тобто про необхідність інтеграції як в окремих елементах змісту музичної освіти, так і цілих навчальних курсів.

Аналіз музичних творів містить у собі велику кількість міжпредметних зв'язків, які постійно інтегруються в навчально-педагогічній практиці. Предмети музично-теоретичного циклу: елементарна теорія музики, сольфеджіо, гармонія дають поняття тональності, розміру, елементів музичної тканини, угруповань у середині такту, динаміки, агогіки, аналізу інтервалів, відхилень і модуляцій тощо.

Музична література – поширює знання про музичну культуру різних епох, особливостей стилістичних закономірностей, методів встановлення істотно важливих загальних тенденцій розвитку музичного мистецтва, особливостей національної культури. Цикл загальноосвітніх дисциплін учить розглядати предмети і явища, закони розвитку, розвиває логічне мислення, аналітичний підхід до вирішення навчальних завдань.

І як неорганічний світ невіддільний від органічного, так і музичне мистецтво невіддільне від науки, і ця інтеграція сприяє активізації знань, потреби в самовираженні, формує творче мислення. В усвідомленні сутності інтегруючих процесів у роботі над розкриттям художнього образу музичного твору важливо встановити тісний зв'язок між аналітичним, що диференціює, розвитком (від загального до частки) і синтезуючим (від часткового до загального).

Використання дедуктивної й індуктивної логіки дозволяє найбільш повно й глибоко конструювати розвиток цілісного образу, виявляти зв'язки між образним структурним змістом музичного твору, здійснювати пошук особливих рис виразності, виявлення змісту, ідеї, визначення виразних засобів музичної мови, інтонаційної, композиторської й тематичної специфіки.

Художній образ комунікативний за своєю природою. При цьому для музики характерний тільки свій образ – музичний, що розуміється як сукупність діалектичної єдності раціонального (логічного) й емоційного (почуттєвого). Тому використання в музичному навчанні різноманітної та важливої теоретичної інформації, оволодіння закономірностями музичного формоутворення, детальний розгляд структури й конструктивно-технологічних особливостей музичних творів є процесом глибокого проникнення в його суть, пізнання радості музичної творчості.

Ціль, яку повинен досягти учень при вивченні твору – змістовне, яскраве, технічно зроблене виконання. Грамотний, музично-осмислений аналіз музичного твору закладає основу для подальшої цілеспрямованої роботи учня над втіленням художнього образу.

Етимологія слова "аналіз" буквально має на увазі поділ, розчленовування або розкладання на складові елементи. Призначення аналізу полягає в тому, щоб вплинути на емоції й почуття учня, активізувати розумові процеси, створити базу для накопичення естетичних вражень, формування художнього смаку, естетичної оцінки.

Однією з основних форм втілення художнього образу в музиці є музична тема. Вивчення тем, їх зіставлення служить найважливішим моментом аналізу твору. Тематичний аналіз припускає також з'ясування жанрових джерел тем. Оскільки жанр пов'язаний з певним типом змісту й колом виразних засобів, з'ясування жанрової природи теми допомагає розкриттю її змісту.

Можливий аналіз окремих елементів музичного твору, використаних засобів музичної виразності: метру, ритму (як у їхньому самостійному значенні, так і в їхній спільній дії), ладу, тембру, динаміки тощо. Надзвичайно важливий аналіз гармонійний та поліфонічний, при яких розгляду піддається й фактура, як певний спосіб викладу, а також аналіз мелодії як найпростішої цілісної категорії, що містить у собі первинну єдність виразних засобів. Наступний різновид – аналіз композиційних форм твору (тобто самого плану тематичних зіставлень та розвитку) – полягає у визначенні типу й виду форм, у з'ясуванні принципів тематичного розвитку.

Особливий тип аналізу – "комплексний" або "цілісний" – аналіз музичного твору, вироблений на основі розбору композиційної форми, але в той же час сполучений з вивченням усіх компонентів цілого в їхній взаємодії й розвитку. Аналіз музичних творів здійснюється в тісному взаємозв'язку теоретичного аналізу з виконавським осмисленням. Крім того, такий аналіз покликаний знайти індивідуальне трактування музики, намітити виконавські прийоми, за допомогою яких музикант буде формувати свою емоційну програму, а також шляхи подолання технічних труднощів у процесі роботи над музичним твором. Музично-виконавський образ у процесі аналізу складається з інтеграції засобів музичної виразності, кожне з яких має формотворні, виразно-значеннєві можливості.

У процесі роботи над музичним твором велику роль відіграє тісна взаємодія між собою ритму й метру. Ритмом називають часову організацію музичного руху. Ритм допомагає більше деталізованому сприйняттю, що стимулюється також і метром – співвідношенням опорних і неопорних рівних тривалостей, що створюють рівномірну пульсацію всього руху. Він дозволяє порівнювати тривалості окремих звуків і усвідомлювати їхнє виразно-образне значення.

Важливу роль у сприйнятті ритму грають різні способи побудови музичного твору і його виконання: гармонійний опорний бас, ясна ритмічна структура мелодії, зміна тембрів і регістрів, що підкреслюють ритмічну й формотворну організацію музики, зміна динаміки твору, регулярна або мимовільна зміна гармоній.

Емоційному впливу ритму сприяє ще один важливий його прояв: сильна доля в такті, акцент на сильній долі, що, будучи погодженим з ладовим закінченням



мелодії на тоніці, сприймається як її завершення. І, навпаки, слабкі долі, короткі тривалості, неузгодженість між сильною долею і тонікою й синкопованим рухом створюють враження нестійкості й незакінченості. Більше того, ритм може серйозно впливати на враження від ладових співвідношень, підсилюючи й послаблюючи їх.

Темп – це основна швидкість руху всіх метричних одиниць, що обумовлена характером і жанром музичного твору. Темп налаштовує людину на сприйняття всього твору. Чергування різних темпів як прийом, що підтримує увагу, використовується у творах великої форми. Важливий вплив на суб'єктивну оцінку виразності роблять також динамічні відтінки.

Однією з найцікавіших і інформативних характеристик музичного звуку є тембр. З погляду традиційної музичної акустики, тембр – це характеристика якості звучання, завдяки якій звуки однієї висоти й інтенсивності можна відрізнити друг від друга. За образним визначенням Е. Назайкінського, якщо звук – це те, що ми чуємо, то тембр – це те, яким ми його сприймаємо [2, с. 28].

Музичний твір континуальний, тобто сприймається слухачем послідовно протягом проміжку часу. Йому властивий розподіл на частині за допомогою інтонації, основи музичного мислення й спілкування. Подібно слову, інтонація є єдність звуку (звукової оболонки слова) і змісту (значення) – відрізняється лише характер цього зв'язку. Музична інтонація опирається на звук у всій повноті його властивостей, включаючи розходження темпу, ритмічних малюнків, рівнів гучності, що міняються в часі. З переплетення й чергування інтонаційних ліній у великій музичній формі можуть народжуватися фабула й сюжет.

Подібність музичної й мовної інтонацій виявляється в наявності опорних звуків, у розташуванні головного опорного звуку в нижньому регістрі голосового діапазону, чергуванні хвилеподібних підйомів і спусків звуковисотного руху зі спадним рухом як підсумком значенневого висловлення. Ріднять музичну інтонацію з мовною і граматичні правила – наявність пауз, цезур, питально-відповідна структура тощо.

Музична інтонаційна система володіє кількома значеннями. По-перше, експресивним, пов'язаним з емоційною стороною й вольовими спрямованостями людини. По-друге, логічним значенням, що характеризується семантикою змістів: питання, твердження, заперечення, завершення думки.

По-третє, це жанрове значення. Воно має два напрямки. Один з них пов'язаний із втіленням типових жанрових формул, що співвідносяться з різними трудовими й побутовими процесами, тобто з видами соціальної практики. Другий напрямок – це сам характер висловлення: пісенний, речитативний, оповідальний, патетичний, скерцозний тощо. І, нарешті, останнє значення інтонації визначається її національними особливостями як вираженням культури мислення народу. Б. Асаф'єв затверджував, що "мовна й часто музична інтонація - галузі одного звукового потоку" [1, с. 275].

Істотна роль у правдивому втіленні художнього образу музичного твору належить штрихам. Розглядаючи величезну звукову палітру штрихів, важливо усвідомити наступне: вибір штрихів завжди перебуває в прямій залежності від інтонаційно-значеннєвого змісту музичного твору. Для того, щоб найбільш яскраво пролунав образ або окремих елементів образу, необхідно визначити комплекс відповідних артикуляційних прийомів, за допомогою яких відтворюються характерні форми звуків.

Опанувавши основні елементи музичного аналізу, учні відтворюють сам процес народження музики – самостійно здійснюють вибір виразних засобів, інтонацій, які краще й повніше розкривають зміст музичного твору, проникають у творчий задум композитора, пізнаючи саму природу музичної творчості, музичного знання, розкривають внутрішні зв'язки й відносини, завдяки чому музика з'являється перед учнями як відбиття життя в усіх її протиріччях.

Звикнувши вільно говорити, аналізувати, чути, бачити, діяти учень у своєму житті буде користуватися цими вміннями, навичками та знаннями для виконання своєї творчої волі.

### Література

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс / Б. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
2. Назайкінський Е. Звуковий мир музики / Е. Назайкінський – М. : Музыка, 1988. – 254 с.
3. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением / С. Савшинский. – Л. : Музыка, 1964. – 188с.
4. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано / Г. Цыпин. –М. :Просвещение, 1984. – 167 с.

# РОЗДІЛ IV

---

## ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

---

### ЕВОЛЮЦІЯ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ (X–XIX СТ.)

Соломчак В. Б.

*У статті розглянуто основні історичні етапи розвитку хорового мистецтва України. Проаналізовано жанри хорової композиторської творчості та напрямки хорового виконавства X–XIX століть.*

*Ключові слова: хорове мистецтво, народна творчість, духовна музика, хоровий спів, композиторська творчість.*

**Актуальність.** Унікальним музичним явищем світового масштабу, яке має багатовікову українознавчу історію та традиційність, є українське хорове мистецтво. Воно корениться у предковічних народних традиціях, на прадавніх зразках народнопісенної культури, на глибинах професійного музичного мистецтва і є найпоширенішим у музичному побуті України. У сучасних умовах хорове мистецтво завдяки своїй глибокій духовній сутності відіграє важливу роль у відродженні та актуалізації художніх цінностей, в інтеграції та культурному розвитку українського суспільства.

**Метою** даної статті є висвітлення процесу розвитку хорового мистецтва України. Ми поставили своїм завданням дослідити й розкрити поступеневу еволюцію хорової творчості українського народу, що складалася і збагачувалася протягом століть.

На всіх етапах розвитку хорового мистецтва, хоровий спів був найбільш доступним і емоційним видом художньої творчості. Як вважає сучасна дослідниця хорового мистецтва Л. Сбітнева, "різні історичні епохи, жанри хорового мистецтва цілеспрямовано використовувалися для формування певного типу світогляду, морально-естетичного ставлення до світу, до людей тощо" [2, с.166].

Хорова музика слов'ян бере свій початок у далекому минулому і тісно пов'язана з культурою й побутом наших предків. Давні пам'ятники культури свідчать про значущість пісенно-хорової творчості в житті народу, вона була невід'ємною частиною самого життя, супроводжувала усі події – як радісні, так і сумні [2, с.166].

"На період від найдавніших часів і до XVIII ст. включно припадає виникнення класичного фонду українського музичного фольклору – великого надбання українського народу" – вважає науковець Е. Запорожець. До нашого часу дійшло

багато жанрів народної музичної творчості – календарні та родинно-обрядові пісні, які дослідники хорового мистецтва вважають джерелом української вокально-хорової культури [3]. Високого для тих часів рівня народна хорова творчість досягла у Київській Русі.

Українські пісні ніколи не втрачали свого культурного значення, адже в них відбито світогляд, морально-етичні норми, погляди, естетичні смаки українського народу на кожному етапі історичного розвитку. М. Гоголь так висловився про значення народнопоетичної творчості народу: "Пісні українські можуть з повним правом називатися історичними, тому що вони ні на секунду не відриваються від життя, завжди точно передають людські почуття" [1, с.68].

Іншим джерелом українського хорового мистецтва була духовна професійна музика [3].

Внаслідок поєднання пісенно-культової традиції дохристиянської ери на теренах України із запозиченим візантійським богослужбовим ритуалом протягом багатовікової історії був сформований характерний давньоруський тип хорової культури. Причому, як слушно зауважує науковець В. Коротя-Ковальська, "хоровий спів не замикався на самому собі (тобто на суто ремісничому прояві), а залишався феноменом, нероздільним із середовищем" [5].

Становлення професійного хорового мистецтва на українських землях почалося з одноголосної (монодія) церковної музики, яка стала активно еволюціонувати після прийняття християнства в Києві. За свідченням авторитетної дослідниці українського музичного мистецтва Л. Корній, "у наступні століття інтонації української церковної монодії використовувалися творцями церковної музики та кантів"[4, с.8].

В епоху Середньовіччя хоровий спів набуває особливого значення: виконання пісне співів *a cappella* збільшувало пишність і величність церковного дійства, створювало атмосферу піднесеного емоційного настрою. Молитви у хоровому виконанні спонукали прихожан до активної участі у релігійному культі. "Емоційна насиченість церковного хорового співу полягає в органічному поєднанні тексту і мелодії з художнім середовищем і культовим обрядом, у створенні досить складного релігійного художньо-культового образу, який є унікальним, впливає на усі грані почуттєвої сфери особистості" – зауважує науковець Л. Сбітнєва [2, с.167].

З XV-го століття в усіх прошарках суспільства почало розвиватися світське музикування, яке спиралося на народні традиції. Крім того, важливим для подальшої еволюції хорового мистецтва було заснування придворного хору в Санкт-Петербурзі. Відомо, що з 35-ти співаків, більшість були вихідцями з України [2, с.167].

Вплив на розвиток хорового виконавства України кінця XVI – першій половині XVII ст. мало розповсюдження культурно-освітніх осередків, які значну увагу приділяли музичній освіті й хоровому співу. У початкових парафіяльних школах, які здавна діяли в більшості міст, містечок і в багатьох селах України, надавалися перші навички церковного хорового співу. Як зазначає Л. Корній, саме

з культурою храмового виконавства значною мірою пов'язано історично укорінену уяву про вокальну обдарованість українського народу [4, с.71].

У цей історичний період різні верстви міського православного населення, перш за все українського, для захисту своїх національних та соціальних прав об'єднувалися в Братства. Братський рух охопив цілу низку міст і сіл – спочатку Західної, а потім і центральної України (найвідоміші Братства були у Львові, Луцьку, Києві) [4, с.68].

Музично-просвітницьку, і, зокрема, хорову діяльність Братських осередків досліджували відомі науковці К. Шамаєва, Е. Запорожець, Л.Корній, О. Рудницька та ін. Вчені наголошують, що Братства вели значну просвітницьку діяльність: відкривали школи, засновували друкарні, забезпечували школи підручниками, утримували на свої кошти вчителів та бідних дітей. Саме Братські школи стали важливим культурно-освітніми осередками, де культивувався хоровий спів і дбали про його найвищу якість. [3]. Основним змістом предмета "музика", який, до речі, вважали одним з головних у Братських школах, було навчання нотної грамоти для оволодіння навичками саме хорового виконавства, що, в свою чергу, впливало на якість церковного співу у православних храмах. Тому Братства особливо дбали про навчання учнів-хористів, виділяли на користь Братських співаків частину загальнобратських прибутків.

Відомо, що виконавська діяльність Братських хорів не обмежувалась суто релігійними обов'язками під час богослужінь. Хори співали на різних святах та урочистостях, влаштованих Братством [4, с.71]. "Крім церковних служб та концертів, Братські хори співали й народні пісні, колядки, розспівували вірші, канти тощо" [8].

Діяльність Братських хорів та їх вплив на розвиток хорового мистецтва досліджувала і В. Коротя-Ковальська. Вчена зауважує, що деякі дані з архівів Волинської, Житомирської, Київської, Рівненської, Харківської та Хмельницької областей свідчать не тільки про причетність сільського населення до хорового церковного співу, а й вказують "на факт навчання цієї науки в Україні". Архівні матеріали, які відкрила дослідниця підтверджують, що цьому значною мірою сприяла діяльність церковних Братств [5].

Значний вплив на розвиток хорового мистецтва мала діяльність хору одного з найвідоміших культурно-просвітницьких центрів України – Київського колегіуму, заснованого у 1632 році П. Могилою (згодом, у 1701 р. одержав статус академії). Як зазначає вчена О. Рудницька, тут складалася специфічна студійна система вокально-хорової освіти. Ядром розробленої програми було вивчення київського знаменного розспіву та теорії партесного співу. Колектив академічного хору складався з 300 досвідчених співаків, які мали досить високі теоретичні знання та володіли необхідними виконавськими вміннями [6, с.108]. Право брати участь в академічному хорі надавалося студентам з яскравими музичними даними. Аналізуючи репертуар цього колективу, мистецтвознавець К. Шамаєва зауважує, що "поряд з церковною музикою хористи співали канти, віншувальні вірші, народні пісні" [7, с.10].

Дослідники хорового мистецтва звертають увагу на діяльність Січової співацької школи, де готували фахівців для церковних та світських хорів, які існували у заможних власників маєтків [5]. Дослідник історії запорозького козацтва, археолог, етнограф, фольклорист Д. Яворницький (у 1925–1929) роках завідував кафедрою українознавства в Інституті народної освіти у Катеринославі), докладно описуючи музично-шкільну справу на Січі, зокрема, відзначав, що майже при всіх приходських церквах запорозького поспільства (селянства) "існували і деякі школи хорової музики і церковного співу" для навчання хлопчиків [5]. Діяльність цього навчального закладу сприяла подальшому розвитку хорового виконавства не тільки в культовій сфері. Відомо, що репертуар хорових колективів січових співацьких шкіл, крім музичних творів духовного напрямку, збагачувався і обробками народних пісень.

Важливого значення для подальшої еволюції хорового мистецтва набуло відкриття "Співацької школи" в Глухові (1738 р.), де отримали музичну освіту багато відомих українських музикантів, композиторів, співаків, які з часом впливали на подальший розвиток української та російської музичної культури, зокрема хорової. Одним з відомих майстрів хорової пісні XVII-го століття був український композитор, теоретик, педагог Микола Дилецький, який, працюючи у Москві, створив композиторську школу, в якій музика розумілася як засіб вираження людських душ. В роботі "Мусікійська граматика" ним було започатковано перші теоретичні позиції щодо розвитку співацького голосу [2, с.167]. Щоб підготувати грамотних виконавців для храмових хорів, в Глухівській школі навчали "чотириголосного і партесного" співу та гри на музичних інструментах (гуслях, бандурі) [7, с.18].

Отже, традиція навчання церковного співу, закладена Братськими і дяківськими школами, пройшла багатовіковий шлях і стала духовним надбанням народу. Не заперечуючи значення природного хисту музикантів і притаманних українським співакам краси і сили голосів, дослідники особливо відзначають роль церковних хорів у формуванні національної вокально-хорової культури. Розпочате багато століть тому навчання церковного співу стало могутнім чинником розвитку вітчизняної художньої і, зокрема, хорової культури [7, с.30].

Розквіт українського хорового мистецтва припадає на добу Бароко (XVII – перша половина XVIII ст.). Саме в цей час у православних церквах України було запроваджено багатоголосний спів, який отримав назву партесного [4, с.83]. Протягом тривалого періоду партесний спів еволюціонував, але при цьому зберігалися його стабільні ознаки [4, с.84].

Специфічною особливістю епохи партесного співу у хоровій композиторській та виконавській творчості було виникнення так званого концертуючого стилю. В той час виконання партесних творів було співом двох, трьох або більше просторово роз'єднаних хорів (або одного хору на різні голоси). Твори часто називалися концертами через особливості фактурного викладення музичної тканини: почергове звучання хорів або окремих хорових партій у співставленні із ансамб-

лем з окремих партій. "Композитори проявляли винахідливість у створенні такого концертуючого стилю. У партесних концертах простір ніби зазвучав різноманітною тембровою колористикою різних голосів; зокрема використовувалися ніжні голоси хлопчиків у партіях дискантів" [4, с.85]. Таким чином, у цьому концертуючому стилі вже з'явилося нове ставлення до акустичного простору й виникло нове темброво-колористичне його наповнення. У свою чергу, цей новий вид хорового виконавства посилював емоційний вплив на віруючих. На зміну стилю текучості горизонтальних мелодій у монодії прийшло масштабне вертикальне акордове звучання. На думку Л. Корній, такий багатохорний концертуючий стиль був новим пізньоренесансним-ранньобароковим явищем [4, с.85].

Дослідники українського хорового мистецтва Н. Герасимова-Персидська, О. Бенч-Шокало, А. Лащенко, Л. Корній, О. Шреєр-Ткаченкота ін. зауважують, що своїм художнім рівнем та професійною майстерністю український партесний концерт не поступався ранньобароковій польській та західноєвропейській церковній музиці. Він є одним з найвидатніших здобутків одного з найяскравіших періодів української культури, що його можна назвати "золотою добою". Отже, у цей час в українському професіональному хоровому мистецтві з'являються авторські партесні твори і формується українська композиторська школа [3].

На основі партесного багатоголосся розвиваються такі жанри хорової творчості, як псалми і канти, що знайшли широкого вжитку у XVII ст. Саме в кантовому жанрі яскраво проявився синтез культових традицій та художньої мови народної музично-пісенної творчості. За своїм змістом канти розподілялися на жартівливо-сатиричні, гумористичні, філософсько-повчальні, ліричні, урочисті, героїчні та ін. Авторами текстів і мелодій кантів, традиційно були учителі Братських шкіл, студенти, мандрівні дяки, регенти хорів [6, с 87].

У другій половині XVIII ст. значно зміцніла українська хорова композиторська школа. В цей час в галузі хорового мистецтва творили видатні композитори М. Бортнянський, Д. Березовський, М. Ведель. Дослідниця Е. Запорожець стверджує, що саме з творчістю цих митців відбувалася зміна стильової ситуації: у хоровому доробку композиторів з'являються нові тенденції, що були характерні для західноєвропейської музики "передкласичного періоду" (ознаки галантного стилю з виділенням чуттєвого начала), а також деякі особливості раннього і зрілого класичного стилю, який формувався в цей час [3].

В цьому контексті науковець Л. Корній акцентує увагу на тому, що українська музична і, зокрема, хорова культура протягом усієї своєї історії розвивалася в тісних контактах з іншими музичними культурами. На думку дослідниці, "ці контакти мали неоднозначний характер". На різних етапах відбувалося засвоєння досягнень інших культур, і внаслідок поєднання "чужого" та "свого" виникали самобутні явища української музики [4, с.127].

Новим, яскравим явищем хорової композиторської і, відповідно, й виконавської творчості був жанр класицистичного духовного концерту. Певний вплив

на його створення мав італійський мотет, поширений в Італії у другій половині XVIII ст. Духовний концерт складається з трьох або чотирьох частин, створених переважно за принципом контрасту. Незважаючи на деякі іноземні впливи, український класицистичний духовний концерт є самобутнім явищем з виразною національною специфікою. За свідченням науковців, "у духовному концерті цього стилю проявлялися індивідуальні риси композиторів" [4, с.127].

Важливим періодом у розвитку української музики, зокрема хорової, стало XIX століття: змінюється стильова ситуація, відбувається перехід від класицизму до романтизму, який в Україні став формою національно-культурного відродження [3]. Активне звертання до фольклору, свідоме прагнення до національної самобутності музичного мистецтва, що було характерним для епохи романтизму, суттєво оновило українську хорову музику і, як зазначає Л. Корній, "надало їй специфічних рис" [4, с.9]. У другій половині XIX ст. перед музикантами постали завдання просвітительські, завдання демократизації музичного мистецтва, широкої його пропаганди, зближення професіонального мистецтва з народним на ґрунті глибокого вивчення народної творчості і залучення широких мас до скарбниць музичної культури.

Національна своєрідність яскраво проявилась в усіх жанрах хорового мистецтва. У цьому значна заслуга належала видатному українському композитору М. Лисенку. Саме Микола Лисенко підсумував досягнення попередників і розпочав нову епоху в розвитку національної музичної культури, а саме хорової. Його новаторство у галузі хорової музики полягає у розвитку жанрів хорової пісні, мініатюри, поеми, баркароли, кантати, духовних творів. Як й інші представники національних композиторських шкіл XIX ст. (Михайло Глінка, Станіслав Монюшко, Едвард Гріг, Бедржих Сметана та ін.), Микола Лисенко вперше в Україні створив музику, у якій поєднано високу професійність і виразну національну самобутність. Саме на його творчості позначилося багатство українського музичного фольклору. Як зазначають дослідники хорового мистецтва, "до М. Лисенка в XIX ст. музично-творчий процес був сповільнений, композитор же значно активізував його і дав новий імпульс для митців наступних поколінь". [4, с.9]. Творчі й естетичні засади М. Лисенка, національно-романтичний стиль його музики значно вплинули на його послідовників – К. Стеценка, М. Леонтовича, Я. Степового, О. Кошиця, С. Людкевича, О. Нижанківського, Д. Січинського, Ф. Колессу та ін. [3].

Таким чином, еволюція хорового мистецтва в Україні від найдавніших часів до кінця XIX століття – надзвичайне явище художньої культури. Протягом тисячоліть українське хорове мистецтво розвивалося шляхом взаємовпливу, взаємопроникнення народнопісенної творчості і духовного співу. Результатом процесу визначалося формування єдиних традицій вітчизняної хорової творчості, характерних для двох сфер національної хорової культури. Хорове мистецтво охоплювало всі верстви населення, виховуючи високу моральність, патріотизм, духовність та продовжувало славетні традиції минулого. Найцінніші з них стали і



найбільш стійкими. Тією чи іншою мірою зберігаючись на всіх етапах еволюції, вони дійшли до наших днів і залишаються життєздатними в сучасних умовах.

### Література

1. Гоголь Н. В. Собр.соч. В 6-ти т./ Н. В. Гоголь. – Т.6. – М., 1950. – С. 68.
2. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / гол. редактор Г.П.Шевченко – Вип. 6 (53). – Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – 268 с.
3. Запорожець Е.Е. Історичні етапи розвитку вокально-хорового мистецтва України [Електронний ресурс]. – Режим доступу :  
[http://www.rusnauka.com/25\\_DN\\_2008/MusicaAndLife/29238.doc.htm](http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/MusicaAndLife/29238.doc.htm)
4. 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/ Л. П Корній, Б. О. Сюта. – К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2011. – 736 с.
5. Коротя-Ковальська В. Українознавчий погляд на хорове мистецтво України : національна культура В. Коротя-Ковальська // Українознавство : науковий, громадсько-політичний, культурно-мистецький, релігійно-філософський, педагогічний журнал / НДІ українознавства МОНУ. – Київ, 2011. – № 1 (38). – С. 152-157
6. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К.: ЕксОб, 2000. – 208 с.
7. Шамаєва К.І. Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст.: Навчальний посібник/К. І. Шамаєва. – К.: ІЗМН, 1996. – 112с.
8. [http://www.culturalstudies.in.ua/knigi\\_10\\_55.php](http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_10_55.php)

## ЖАНРОВА РІЗНОМАНІТНІСТЬ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ В РЕПЕРТУАРІ ДИТЯЧОГО ХОРУ

Шматок І. П.

*У статті розглянуто специфіку впливу духовної музики на дитячий хоровий колектив. Подано класифікацію жанрів духовної музики. Акцентовано увагу на жанровій різноманітності духовної музики, яка на сьогодні є в активному репертуарі дитячих хорових колективів.*

*Ключові слова: духовність, духовна музика, жанр, репертуар, дитячий хоровий колектив.*

**Актуальність статті** зумовлена потребою комплексного дослідження становлення і розвитку дитячого хорового мистецтва. Відродження духовної музики на Україні вплинуло на репертуарну політику дитячих колективів. У галузі дитячого хорового мистецтва відкритим залишається питання жанрової різноманітності хорових творів, що виконують дитячі хорові колективи.

**Мета статті** розкрити жанрову різноманітність духовної музики, що спостерігається в репертуарі дитячих хорових колективів.

"Новою хвилею відродження" духовна музика увійшла до хорového простору дитячого хорového мистецтва. Свідченням цього феномену є численні колективи, які виконують твори духовного мистецтва, різноманітні фестивалі, конкурси, духовні концерти, мистецькі акції тощо. Все більше композиторів звертаються до духовної тематики і створюють неповторні твори для дітей, які збагачують і стають окрасою репертуару колективу.

Сучасні композитори Л. Дичко, Б. Фільц, В. Степурко, Г. Гаврилець, Ю. Антків, М. Дацко та багато інших поповнюють репертуар дитячих хорових колективів різножанровими композиціями духовної музики. Вічним еталоном залишаються твори Д. Бортнянського, М. Березовського, А. Веделя (у перекладі для дитячого хору).

Аналіз музикознавчих праць та науково-методичних досліджень В. Мартинова, В. Барвінського, Д. Антоновича, А. Рудницького, Л. Корній, С. Горбенка засвідчує, що процес становлення і розвитку духовної хорової музики в Україні досить складний та тривалий. Починаючи з XI століття, вітчизняна духовна хорова музика, як напрям хорového мистецтва, вибудовувала свою незалежність та самостійність в культурно-мистецькому просторі України. Незмінною складовою цього процесу було дитяче хорове виконавство.

З початку свого становлення сакральне хорове мистецтво є величезним фактором виховання людської індивідуальності та особистості, найбільш ефективним засобом впливу на емоційну сферу, стимулом розвитку творчих здібностей, духовності підростаючого покоління.

Духовність – найважливіша якість людини, ціннісно-сміслова форма її буття, метахарактеристика людської особистості. Вона охоплює розуміння навколишнього світу, сенсу життя, інтелектуальний, моральний, естетичний розвиток особистості, сприймання релігійних традицій як світової культури [3, 204]. Формування духовності людини відбувається під безпосереднім впливом тих умов, в яких вона живе.

Саме духовна музика виступає духовно-практичним способом утворення певного життєвого цілого – смисложиттєвою складовою людського співвідношення і світорозуміння завдяки формуванню здібності охопити різні за часом і простором, рівнем і якістю реалій людського досвіду як факту життя. Ці дві категорії ("духовність", "духовна музика") невід'ємно пов'язані. Музика, як спосіб індивідуального життєсприйняття, організовує і спрямовує осягнення світу, володіючи виключними можливостями культури естетичних переживань, активно діє на рівні індивідуального та суспільного духовного буття [2, 21].

За свідченням І. Живоглядкової, духовна музика в якості як об'єкта творення, так і сприйняття, – результат складного процесу перетину таких форм людської активності, як духовне пізнання, естетичне переживання та художнє сприйняття [2, 22]. ТанDEM цих форм спонукає до активного музично-естетичного виховання дітей засобами духовної музики.

Відомі вчені – В. Медушевський, О. Апраксина, І. Немикін, Л. Овчинніков, А. Панкратов, О. Рудницька, І. Терентьєва, І. Кошміна та інші вбачають в цьому виді мистецтва величезний виховний потенціал. Духовна музика здатна донести до свідомості закладені в ній морально-естетичні ідеї, формуючи певні якості, відповідні цінності та ставлення до явищ дійсності. Художність і доступність надають їй великого педагогічного значення [3, 205].

Вагомий пласт українського музичного мистецтва за довгий період розвитку вибудував свої стилістичні особливості, композиторські та виконавські традиції, теоретичні та естетичні канони, жанри.

Поняття жанр існує в усіх видах мистецтва, але в музиці, беручи до уваги специфіку її художніх образів, це поняття має особливе значення: воно стоїть на межі категорій змісту і форми і дозволяє говорити про об'єктивний зміст твору як про комплекс засобів музичної виразності, що використовуються [4, 28]. Музичний жанр – багатозначне поняття, що характеризує класифікацію музичної творчості за родами і видами, з огляду на їх походження, умови виконання, сприймання та інші ознаки (зміст, структура, засоби виразності, склад виконавців тощо) [5, 87]. Жанр відображає належність твору до відповідного ідейно-художнього напрямку. З розвитком музичного мистецтва багато жанрів еволюціонують, на їх основі створюються нові.

Вокально-хорові жанри зумовлені зв'язком з літературно-поетичним текстом. Виникали вони в більшості випадків як музично-поетичні жанри (в музиці древніх цивілізацій, середньовіччя, в народній музиці різних країн), де слово і музика створювались одночасно, маючи спільну ритмічну організацію [4, 28]. Жанр виступає як система, що реалізується в конкретному творі. Структурність окремого твору пов'язана прямою залежністю з структурністю жанру в цілому. Беручи до уваги духовну музику, можна чітко простежити співіснування слова і музики. Жанровий різновид в більшій мірі ґрунтується на словесних текстах, музика підсилює семантичне та фонетичне значення слова.

Жанри духовної музики складають окрему групу в загальній системі музичних жанрів. Виходячи із традиційного у музикознавстві тлумачення поняття музичного жанру, жанри духовної музики розглядаються як культово-обрядові (інакше кажучи, літургійні, богослужбові, музичні твори, які виконуються під час церковної служби) та концертні (паралітургійні, неканонічні твори, виконуються в умовах концертної зали, втрачаючи ритуальну складову).

Характерною рисою жанрової системи літургійної музики є її чітка ієрархічність. Так, в богослужбовій практиці склалися такі великі жанри (чини): Літургія, Всенічне бдіння, Панахида, Вінчання, Молебень, Водохреще. У них входять простіші жанрові одиниці: стихира, кондак, канон, ирмос, тропар, антифон, прокимен, аллилуарієв, причетний і інші. За кожним терміном стоїть певна символіка, закріплена на текстовому, музичному, функціональному рівнях. Жанрове ім'я піснеспіву отримується у зв'язку з використовуваним текстом, а також з місцем розташування в богослужбовій послідовності.

Музика в церкві носить підлеглий характер і служить засобом для активізації сприйняття слова, що звучить під час служб. Так виникає група жанрів, пов'язаних з незмінним текстом, які отримали жанрове найменування за початковими словами молитви. Серед них: "Світе тихий", "У Царстві Твоїм", "Херувимська", "Милість миру", "Достойно є", "Нехай сповняться уста наші", "Вірую", "Отче наш". У цьому ряду в кожному конкретному випадку жанр означає самостійний твір.

Інший ряд літургійних жанрів пов'язаний із змінними текстами. Жанрові найменування виражають суть піснеспіву: наприклад, тропар – пісня, що зображає спосіб життя святого або опис свята; прокимен – передує читанню обраних моментів зі Старого або Нового Завіту; катавасія ("сходження", "угода") – частина канону, для співу якого обидва хори виходять на середину храму і співають разом. До цього ряду також відносять стихиру, кондак, антифон, псалом, причетний, величання, ектенію та інші.

Особливе значення серед цих жанрів має псалом, що утворив навколо себе цілу систему псалмодійних жанрів (тобто групу співів на тексти з Псалтиря, які мають власні жанрові назви).

У випадку, коли піснеспів використовує текст псалма від початку до кінця, жанрова назва "псалом" за ним зберігається. Такі 103-й псалом "Благослови, душе моя, Господа", 33-й псалом "Благословляю Господа", 50-й псалом "Помилуй мя, Боже".

У разі діалогічного виконання двома хорами псалми отримують назви антифон ("Блажен муж", антифони недільні образотворчі "Благослови, душе моя, Господа", "У Царстві Твоїм"). Коли текстом піснеспіву ставав окремий вірш, який отримують із псалма, йому присвоюють іншу жанрову назву.

Особливу групу складають хорові концерти, які стали своєрідним вставним номером Літургії. Іноді концерти замінялися співом "Хваліте Господа з небес".

Багатство жанрів, тем, образів, поезики духовної музики зумовлене розмаїттям його соціальних і побутових функцій, а також способами виконання (соло, хор, хор і соліст), поєднанням тексту з мелодією, інтонацією тощо.

В означеному переліку особливе місце посідає літургія. Вона стоїть окремо, оскільки як богослужіння тисячолітньою традицією пов'язується із витоками християнства, а як похідний від богослужіння музичний жанр позначений особливою сакральністю. Провідним у визначенні жанровості чи обрядовості літургії стають умови її виконання.

Піснеспіви православної Літургії та Всенощної завжди привертали увагу композиторів минулого і сучасності. Дитячими хоровими колективами виконуються такі твори (тексти): Б. Фільц, Я. Яциневич "Богородице Діво, радуйся"; М. Леонтович. "Вірую, символ віри", "Да сповняться уста наша"; М. Дилецький, К. Стеценко. "Єдинородний Сину"; Д. Бортнянський. "Херувимська", "Достойно є" та інші.

Останнім часом піснеспіви літургії дедалі частіше виконуються поза богослужінням у концертних залах, не тільки як цикл богослужбених піснеспівів, а й

як окремий авторський твір. Така асиміляція спостерігається все частіше в хоро-  
вому мистецтві, оскільки найповніше потенціал хорового мистецтва виявляється у  
духовному хоровому співі, який акумулює духовний, релігійний та моральний  
досвід народу.

У дитячому хоровому мистецтві духовна музика представлена майже в усіх  
жанрах. Оскільки саме твори на духовний текст несуть у собі високу моральність,  
любов до навколишнього світу, вчення про добро, почуття краси, гармонії, внут-  
рішнього спокою, дисципліни думок та почуттів цілеспрямовано впливає на  
духовний розвиток особистості. Наспівність, тісний зв'язок поетичного та му-  
зичного, глибока емоційність, чистота образу, високохудожній зміст розвивають  
та збагачують вокально-хорову культуру маленького виконавця.

Традиційно дитячі хорові колективи мають у своєму репертуарі зразки обі-  
ходного церковного співу, високомистецькі твори на духовний текст та духовну  
музику сучасних авторів. Літургійні та паралітургійні твори цікаво репрезентують  
концертні програми відомих дитячих колективів, які здобули світове визнання:  
"Щедрик" (м. Київ), хор хлопчиків музичної школи імені М. Лисенка, "Любист-  
ток", "Дзвіночок" (м. Київ), хор хлопчиків при капелі імені Л. Ревуцького, "Журав-  
лик" (м. Кам'янець-Подільський), "Дударик" (м. Львів), "Дивоцвіт", "Сяйво"  
(м. Ніжин) та ін.

Сучасну духовну музику традиційно включають до свого репертуару дитячі  
хорові колективи музичних шкіл, центрів творчості, центрів культури і дозвілля,  
шкіл мистецтв, хорових студій. Це – "Оберіг" (м. Винники), "Жайвір" (м. Львів),  
"Радуниця" (м. Львів), "Подільські солов'ї" (м. Хмельницький), "Весняні голоси"  
(м. Харків), "Радість" (м. Київ), "Глорія" (м. Житомир), "Едельвейс" (м. Ужгород),  
"Елегія" (м. Черкаси), "Кантилена" (м. Маріуполь), "Зозуленька" (м. Кіровоград)  
та багато ін.

Більшість колективів в репертуарі має такий жанровий різновид духовної  
музики:

літургійна (богослужбова): М. Березовський *"Святий Боже"*, *"Прийдіте  
поклонимся"*, *"Радуйтеся праведниш"*, *"Не отвержи мене во время старости"*,  
*"Отче наш"*; Д. Бортнянський *"Херувимська" № 7*, *"Утвердися, сердце мое у Гос-  
поді"*, *"Под Твою милость"*, *"Многолетия"*, *"Избави от бед"*, *"Отче наш"*, *"Слава,  
Єдинородний"*, *"Хвалите Господи с небес"*, *"Дивен Бог"*, *"Слава Богу в небі"*,  
*"О, Господи, дай миру"*. Хорові концерти: *"Скажи ми, Господи, кончину мою"*,  
*"Слава во вишніх Богу (концерт № 6)"*, *"Возведох очи мои вгоры"*, *"Господи, силою  
Твоею"* (ч.1); М. Дилецький *"Єдинородний Сине"*; М. Леонтович фрагменти з  
Літургії: *"У Царствии Твоем"*, *"Верую"*, *"Да исполнятся уста наша"*, *"Отче наш"*;  
К. Стеценко *"Єдинородний Сину"*, *"Благослови душе"*; О.Кошиць *"Христос Воск-  
рес"*, Б.Фільц *"Богородице Діво, радуйся!"*, *"Царю небесний"*; Л. Дичко *"Божест-  
венна літургія по Іоанну Златоусту"*: І ч. *"Мирна Ектенія"*, ІІ ч. *"Благослови, душе  
моя, Господа"*, *"Отче наш"*; М.Дацько *"Плотію уснувши"*, *"Славимо Тройцю  
Пресвяту"* та інші.

паралітургійна: М. Леонтович *"Святий боже"*, обробки колядок *"Щедрик"*, *"Бог ся раждає"*; К. Стеценко *"Нова радість"*; обробки українських колядок *"Бог ся раждає"*, *"Нова радість"*, *"Боже, дай же вечір добрий"*, *"Підем, пане, брате"*, *"Пречиста Діва"*, *"В Різдвяну ніч"*; М. Дацько *"Щедрівочка"*, Ф. Войтенко *"Діво Марія"*, *"Хваліте ім'я Господнє"* тощо.

В основу авторського духовно-музичного твору в більшості випадків гармонізовано справжню церковну мелодію, також зустрічаються авторські переосмислення церковного співу чи вільний авторський твір духовного спрямування.

В останні десятиліття в Україні організовано досить велику кількість дитячих хорових колективів при храмах та недільних школах. Ці колективи безпосередньо беруть участь у богослужіннях, а також звучать зі сцени концертних залів, беруть участь у різноманітних фестивалях і конкурсах духовної музики. Серед відомих колективів заслуговують на увагу хор Спасо-Преображенського кафедрального собору (м. Вінниця), "Херувими" (м. Львів), дитячо-молодіжний хор УГКЦ Покрови Пресвятої Богородиці (м. Тернопіль), дитячий аматорський хор "Божі ангелята" (м. Івано-Франківськ), Дитячий хор Свято-Казанського храму (м. Ладижин, Вінницька обл.), Церковний дитячо-молодіжний хор "Відлуння" при Кафедральному Соборі Пресвятої Трійці (м. Дрогобич). Своєрідність жанрів репертуару, а також атмосфера, в якій співають діти, здійснює величезний вплив на суб'єктивний світ дитячої особистості, формує музично-естетичну і духовну культуру дитини, породжує різноманітні глибокі особистісні переживання художніх музично-поетичних образів, розширює досвід естетичних і життєвих відносин, допомагає здійснювати перехід до більш глибокого пізнання мистецтва.

Отже, жанрове багатство духовної музики в репертуарі хорових колективів представлена досить різноманітно. На сьогодні розрізняють літургійні, богослужбові, музичні твори, які виконуються під час церковної служби, та паралітургійні, неканонічні твори, що виконується в церкві, але не передбачені уставом, з дозволу церковної влади чи в умовах концертної зали, втрачаючи ритуальну складову. Ці два напрями мають досить розгалужену внутрішню систему жанрів.

В умовах розрізнення жанрів на паралітургійні та літургійні, можна вважати, що повною мірою багатоманітність духовних творів представлена паралітургійним напрямом: хорові та партесні концерти на релігійний текст, канти і псалми, колядки і щедрівки, а також композиторські твори, обробки, що мають духовну спрямованість. Літургія як жанр може виконуватися в церковній службі, але дитячі хорові колективи в більшості виконують її як паралітургійний жанр зі сцени, чи з дозволу церковної влади в храмі.

Висока ступінь духовності хорових творів цієї сфери музичного мистецтва стала критерієм морально-етичних і естетичних ідеалів сьогодення. Духовна музика здатна донести до свідомості закладені в ній морально-естетичні ідеї, формуючи певні якості, відповідні цінності та ставлення до явищ дійсності. Художність і доступність надають їй великого педагогічного значення.

## Література

1. Гаврілова Л. Г. Українська духовна музика: Навчальний посібник для студентів педагогічних вишів / Л. Г. Гаврілова, В. І. Сипсенко, І.І.Удовенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrspiritmuz.net.ua/index.html> (25.10.2014). – Назва з екрану.
2. Живоглядова І. В. Музика в системі духовно-творчої культури людства / І.В.Живоглядова // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – Випуск 60. – С. 20-23.
3. Московчук Л. Морально-естетичне виховання учнівської молоді засобами духовної музики / Людмила Московчук // Вісник Львівського університету. – 2004. – №18. – С. 202 – 206.
4. Осеннева М. С. Хоровой класс и практическая работа с хором: Учеб.пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / М. С.Осеннева, В.А.Самарин. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 192 с.
5. Юцевич Ю. Є. Музика. Словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Вид. 2-ге, переробл. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2009. – 352 с.

## ДО ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕТОДІВ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

**Хоменко А. Б.**

*У статті висвітлено сутність деяких спеціальних методів вокального навчання, що відображають специфіку співацької діяльності; з'ясовано значення використання цих методів у вокально-педагогічній практиці для забезпечення співацького та художнього розвитку майбутнього фахівця музичної освіти.*

Сукупність систематизованих прийомів і способів керування співацьким навчанням складає методику навчання співу, що ґрунтується на загальнодидактичних та спеціальних вокальних методах. У методиці вокального навчання, в основному, застосовуються такі загальнодидактичні методи, як пояснювально-ілюстративний та репродуктивний. Евристичний та дослідницький методи вводяться на більш пізньому етапі вокального навчання, а застосування проблемного методу у вокальній педагогіці поки що розроблене недостатньо.

Поряд із загальнодидактичними, у вокальній педагогіці застосовуються свої методи, які відображають специфіку співацької діяльності: концентричний, фонетичний, емпіричний (метод показу та наслідування) тощо. Спеціальні вокальні методи навчання складні та різноманітні, вони об'єднують у собі пізнавальні процеси з практичними уміннями. Відомі на сьогодні методи і прийоми вокального навчання є підсумком багаторічного теоретичного вивчення та практичного досвіду багатьох видатних співаків та вокальних педагогів.

Концентричний метод вокального навчання – універсальний, оскільки він становить основу методичних систем різних авторів. Його основоположником вважається російський композитор та вокальний педагог М.І.Глінка. Основна

ціль методу – розвиток центральної частини діапазону співацького голосу. Він заснований на таких положеннях: плавний спів без придиху; м'яка атака; чисте звучання фонем при вокалізації; невимушеність і свобода голосотворення; помірно відкритий рот та створення оптимального імпедансу; превалювання зручної динаміки (mf), уміння довго тягнути звук однієї гучності; тембральна та регістрова рівність; спів без "в'їжджань", точне чисте інтонування; дотримання послідовності завдань при доборі вправ; недопустимість перевтоми голосу.

Фонетичний метод вокального навчання. Суть цього методу полягає у використанні залежності і відповідності між якістю звуку, забарвленням голосних і настроюванням гортані та надскладкових порожнин, які ідентичні для всіх людей, що має практичне підтвердження. Незважаючи на індивідуальні особливості будови голосового апарату кожної людини, існування зазначених зв'язків дає можливість оволодіти будь-яким типом вокальної техніки. Відомо, що кожна фонема, склад або слово організують роботу всього голосового апарату в певному напрямку. Щонайменші зміни устрою артикуляції однієї й тієї ж фонем створюють зовсім нові акустичні й свого роду аеродинамічні умови для роботи голосових складок, а це позначається на якості звучання голосу, на його тембрі. Під час співу істотно змінюються розміри і об'єм ротоглоточної трубки: вона подовжується або коротшає залежно від співацького положення гортані, порожнини якої повинні розширюватися, збільшуючи об'єм ротової порожнини за рахунок опускання нижньої щелепи, дна рота і підняття м'якого піднебіння, що створює акустичні можливості для округлення голосних. При використанні у вокальних вправах голосних, поєднань і комбінацій їх з приголосними, слід враховувати ступінь складності й особливості вимови цих звуків.

Емпіричний, або метод показу та наслідування, сформувався та широко використовувався у вокальній педагогіці XVI-XVIII століть. Позитивний ефект використання цього методу пов'язаний з нервово-м'язовим механізмом організму людини як підсвідомого акту (Д.Аспелунд), який суттєво відрізняється від інших, свідомо контрольованих дій в процесі співу. Процес наслідування має властивість загальної мобілізації організму і цілісної організації роботи усієї голосоутворюючої системи, що згодом переходить в стадію усвідомлених і цілеспрямованих дій шляхом повторення вдалих моментів і зосередження уваги учня на запам'ятовуванні м'язових, вібраційних і слухових відчуттів, які виникають у процесі співу. Метод показу та наслідування особливо ефективний у випадках, коли вокально-технічна робота, спираючись на підсвідоме слухове сприйняття, набуває логіки усвідомлених навчальних дій.

Метод уявного приспівування – один із основних у практичній вокальній роботі. Він готує підґрунтя для успішного вокального навчання, активізує слухову увагу, спрямовану на сприйняття і запам'ятовування звукового еталону, формує вокально-слухові уявлення і вдосконалює слухо-рухові зв'язки. Цей метод слід розглядати як найоптимальніший в плані повторення, розучування, засвоєння



нових вокальних прийомів або зворотів, які важко інтонуються, а також як форму самостійної роботи з найменшими витратами голосу.

Метод порівняльного аналізу формує навички самоконтролю в співі. Порівнюючи різні зразки звучання голосу, співак-початківець навчається розуміти і диференціювати окремі компоненти вокального виконання. При цьому доцільно застосовувати записи на магнітофон власного виконання для порівняння його із заданим еталонним звучанням. Метод порівняльного аналізу можна використовувати при прослуховуванні співу інших учнів або записів відомих виконавців.

Французький вчений Рауль Юссон системазував методи вокального навчання в п'ять груп:

- методи безпосереднього впливу на співацьку поставу і м'язове навантаження;
- методи активного впливу на тембр голосу;
- методи цілеспрямованого використання внутрішніх відчуттів у співі;
- методи емоційного настроювання співака;
- методи, орієнтовані на зворотний зв'язок слухового аналізатора співака-виконавця.

Сучасний дослідник Ю.Є.Юцевич вважає більш перспективним і доцільним здійснювати класифікацію методів вокального навчання на основі певних науково-логічних положень, які об'єднують методи навчання співу в окремі групи. Наукові дослідження показали, що в практиці співацького навчання найбільш поширені п'ять основних груп спеціальних методів.

Першу групу становлять методи прямого впливу на м'язові установки та дії, що впливають на голосоутворення. До таких установок належать: форма рота, положення гортані та її екскурсії, характер артикуляції та дикції, дихальні установки та рухи.

Другу групу утворюють методи, які впливають на тембр голосу шляхом зміни забарвлення голосних у необхідному спрямуванні – фонетичні методи. Зміна забарвлення голосних впливає на перебудову форми ротоглоткового каналу, викликаючи зміни імпедансу та впливаючи на режим роботи голосових складок.

До третьої групи віднесено методи фіксації внутрішніх відчуттів, які змінюються за умови використання різних типів вокальної техніки. Використання методів цієї групи дозволяє формувати певну вокальну техніку з сильним, проміжним або слабким імпедансом шляхом фіксації відповідних внутрішніх відчуттів.

Четверта група методів використовує внутрішні вольові накази та емоційні стани, пов'язані з уявленнями про відповідні почуття або настрої. При цьому емоційний настрій співака спричиняє необхідні перебудови голосового апарату, впливаючи на якість звучання голосу. Використання методів цієї групи супроводжується відповідною мімікою обличчя, жестикулюванням, зміною положень тіла, найрізноманітнішими рухами.

До п'ятої групи належать методи слухових впливів, суть яких полягає у встановленні та посиленні зворотних зв'язків між органом слуху і гортанню. Слух

підпадає під вплив організованих звукових прикладів-зразків: особистого показу викладача; співу майстрів вокального мистецтва, як у "живому" звучанні, так і у високоякісних записах. Специфічним фактором для цієї групи методів є опора на рефлексорні механізми системи: слух – центральна нервова – голосовий апарат.

Специфікою названих вокальних методів є те, що кожна група вміщує в себе значну кількість прийомів і способів практичного впливу на певну ділянку голосового апарату з метою закріплення рефлексорних зв'язків у взаємодії з нервово-м'язовою діяльністю організму. Це дозволяє надалі автоматизувати роботу голосоутворюючої системи співака, що зумовлює появу необхідних співацьких навичок – основи вокальної техніки. Спроби дати опис усіх методів та прийомів були й залишаються практично неможливими через їх величезну кількість.

### Література

1. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник / В.Г.Ш.Антонюк. – К.: ЗАТ "Віпол", 2007. – С. 24-28.
2. Голос людини та вокальна робота з ним: монографія / Г.Є.Стасько, О.Д.Шуляр, М.Ю. Сливоцький та ін. – Івано-Франківськ: Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. – С.230-251.
3. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу. Навчально-методичний посібник / Ю.Є.Юцевич. – К., 1998. – С.89-118.

## МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ІТАЛІЙСЬКОЇ ВОКАЛЬНОЇ ШКОЛИ

### Коробка В. І.

*У статті висвітлюються головні методичні принципи виховання співаків італійської вокальної школи.*

Загально відомою є думка, що саме оперна музика суттєво впливає на розвиток виконавської культури та вокальної техніки співаків. Характерні риси оперної драматургії та творчі установки видатних оперних композиторів визначають вокально-виконавські завдання. Для їх втілення формуються методичні принципи виховання співаків.

Про методичні принципи виховання співака та розвитку голосу в Італії XVII–XVIII століть можна судити за теоретичними працями вокальних педагогів означеного періоду. До них належать "Нова музика" (1606) Джуліо Каччіні, "Погляди старовинних та сучасних співаків, або роздуми про колоратурний спів" (1723) П'єро Франческо Тозі, "Практичні думки та роздуми про колоратурний спів" (1774), "Велика болонська школа" (1835) Генріха Фердінанда Мантейна – німецького педагога, який мав мету відтворити італійський метод навчання.

Більшість відомих вокальних педагогів дотримувалась методичних принципів виховання співаків та їх голосу, які в основному сформував видатний педагог Італії Франческо Ламнерті.

Коротко їх можна викласти так: широке горло, стабільне положення гортані, чітка атака, грудно-черевне дихання з підкресленою діяльністю діафрагми, використання грудного та головного резонування.

До кінця ХХ століття створилось еталонне звучання незалежно від національної приналежності.

В основі навчання співу знаходиться емпіричний метод: метод показу, копіювання: "Співай так, як співаю я". Виходячи з цього, учителем співу повинен бути тільки співак. Окрім того, вчитель співу був людиною широкої ерудиції та великих творчих можливостей. Саме такими були відомі композитори: Монтеверді, Страделла, Роберто Кавалі.

Необхідні якості педагога – це вміння підкреслити позитивне в учневі, вселити віру в його творчі можливості. Уміння визначати характер голосу, надання правильної професіональної орієнтації є принципом індивідуального підходу до кожного учня. Дотримування важливих правил – не скільки співати, а як співати, щоб не стомлювати голосовий апарат не досить досвідченого співака.

Корисна порада працювати перед дзеркалом, що дозволяє знімати зайву зовнішню м'язову скутість, оскільки гримаси та спотворений вираз обличчя свідчать про напружену роботу голосового апарату. Необхідна рекомендація постави корпусу співака: стояти прямо, голову тримати вільно, не піднімаючи та не опускаючи її, усмішка допомагає добути "світле" та "близьке" звучання голосу.

Вправи співати на середньому відрізку діапазону, на відкритих голосних, перш за все на голосній "а". Уклад язика "ложечкою" звільняє гортань від напруги та розвиває еластичність глотки. Для точної звуковисотності інтонації – співати із супроводом інструменту або без супроводу. Співацьке дихання має бути легким, вільним (йдеться про повне дихання).

У більш пізній період широко розповсюджувалось мистецтво філіровки та специфічного співацького дихання. Тобто, повітря набирати більше ніж звичайно, але щоб не стомлювати грудну клітину, економно розподіяти повітря, уважно ставитися до співацького видиху.

Голос має бути однорідний за звучанням при їх поєднанні, оскільки це є показником професійності.

Першочергове місце відводилось тренуванню техніки співу. Заняття технікою було обов'язковим як для легких жіночих голосів, так і для низьких чоловічих. Педагоги попереджали, що при виконанні пасажів рух губів, язика та нижньої щелепи недопустимий. Положення артикуляційного апарату має бути незмінним та природним.

Надаючи виключне значення вокальній техніці, викладачі вокалу розглядали її як попередній етап до головного: виконання творів з текстом. Порівняно з розмовною мовою, вимова у співі має бути "величною", рекомендовано "е" вимовляти ширше, ніж у мові; а "о" – більш світліше, вважалося, що спів без чистої, зрозумілої вимови – звуки без думки та змісту.

У вокальній педагогіці ХХ століття суттєвих змін не відбулося. Незмінними лишаються методичні принципи Франческа Ламнерті.

Але погляди видатного тенора кінця ХІХ – початку ХХ століття Енріко Карузо на вокальну методику викликають суттєву зацікавленість для виконавців та вокальних педагогів, не дивлячись на це, що він не займався вокальною педагогікою.

Існує багато праць, присвячених життю та творчості Е. Карузо, але найбільш об'єктивними слід вважати висловлювання самого Карузо у своїй книзі під назвою "Як треба співати". У ній автор підкреслює значення для співацького голосу утворення співацького дихання. Е. Карузо вважав, що на вмінні набрати достатньо повітря та вмінні правильно та економно його використовувати, тримається усе мистецтво співу. Особливу увагу співак надавав діяльності діафрагми. Він вважав, що суттєвим моментом у процесі навчання співу є розвиток діапазону голосу. Карузо був глибоко переконаний, що краса та легкість звуковидобування у верхній частині діапазону повністю залежить від якості більш низьких тонів. Для розширення діапазону та вирівнювання регістрів Карузо застосовував відкриту голосну "а" на нижніх тонах з голосною "о", з поступовим переходом в "у".

На думку Карузо, вправи та вокалізи слід співати повним, але не форсованим звуком. Якщо використовувати спів із закритим ротом у вигляді вправ для розвитку резонаторних відчуттів, то без напруження м'язів та підборіддя.

Ці вправи є корисними для розвитку дихання, гнучкості та рухливості голосу. При цьому Енріко Карузо підкреслював, що єдиного методу та універсальних порад у вокальній педагогіці не може бути, бо скільки співаків, стільки і підходів до розвитку їх голосів.

З виникненням оперного мистецтва в Італії протягом ХVІІ-ХІХ століть, італійська школа набула домінуючого впливу на розвиток вокального мистецтва в усіх європейських країнах. Її вплив був визначальним у вокально-технічному становленні співаків.

Тому при театрі Ла Скала був організований Центр удосконалення оперних артистів. Там підвищують кваліфікацію не тільки італійські оперні співаки, а й вокалісти із різних країн світу.

Еудженіо Барра – в минулому провідний професор Центру вдосконалення при театрі Ла Скала – вважав головним виховання еталонного звучання. Кращими голосними Барра вважав: для низьких голосів "у", для високих "і", особливо для тенора. В якості вправ, що допомагають спрямувати звук у резонатори, пропонував "мугикання". Він стверджував, що той, хто уміє користуватися головним резонатором – співає все життя.

### Література

1. Багадуrow В. Очерки по истории вокальной методологии / В. Багадуrow. – Ч.1. М., 1979. – 109 с.
2. Бандрівська О. Науково-методичні праці, статті, рецензії / О. Бандрівська. – Львів: Апріорі, 2002. – 147 с.

3. Дмитрієв Л. О. Воспитание певцов в Центре усовершенствования оперных артистов при театре Ла Скала; Ирис Коррадетти о мастерстве вокалиста / Л. О. Дмитрієв // Вопросы вокальной педагогики. Сб. Трудов. Вып. 5. – ГМПИ им. Гнесиных. М., 1976. – 80 с.

4. Гарсиа М. Школа пения / М. Гарсиа. – М., 1956. – 80 с.

5. Ярославцева Л. К. Опера. Певцы. Вокальные школы Италии, Франции, Германии XVII-XX веков / Л. К. Ярославцева. – Издательский дом "Золотое руно", 2004 г. – 200 с.

**УДК 786.2+783.3**

## **ОБРАЗНА СФЕРА ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ І. С. БАХА**

**Путря Н. І.**

*Запропонований у статті підхід до осягнення змісту музики Баха – один із багатьох можливих. Історична і стилістична обґрунтованість цього підходу дає виконавцям творчий метод до осмислення змісту і створення інтерпретацій на високому рівні. Аналітична спрямованість статті поєднується з доречними методичними рекомендаціями щодо шляхів подолання деяких труднощів як художнього, так і виконавського рівня.*

Звернутися до теми аналізу символіки деяких інвенцій, прелюдій і фуг із циклу "Добре темперованого клавіру" І. С. Баха мене наштовхнули особисте спілкування з прекрасним педагогом В. Л. Макаровимі більш ніж 30-річний досвід викладацької роботи в класі фортепіано, на підставі якого можна стверджувати, що в бібліотечних фондах музичних навчальних закладів є істотний недолік музикознавчої літератури з цього питання. *Мета статті* – дати можливість викладачам музики, які використовують твори І.С. Баха у своїй педагогічній діяльності, застосувати не тільки досвід авторитетних музикантів ХІХ–ХХІ ст., а й досвід, накопичений мною в педагогічній практиці.

Вивчення творчості Баха є, по суті, величезною роботою, яка потребує правильного розуміння музичного змісту та художнього задуму. Будь-яка тема його творів підпорядкована певному сюжету і послідовно розвивається в процесі свого контрастного викладу. Щоб осягнути суть музики видатного композитора, треба збагнути сенс живописних елементів, які він застосовував у своїх творах. "Символізм мотивів Баха з першого разу не розпізнати і тоді на допомогу залучаються інші споріднені мотиви, живописне значення яких зрозуміле" [4, с.360]. Заслуга в пробудженні інтересу до живописних елементів музики Баха належить, безумовно, А. Швейцеру, який поклав початок розкриттю символіки музичної мови великого майстра. "З вокальної музики, з хоральних кантат і прелюдій ми дізнаємося, як тісно його музика стикається з поезією. Там існує ціла низка мелодичних оборотів, інтонацій, динамічних і штрихових засобів виразності, які

допомагають розкрити таємний зміст його творів. Певні інтонаційні і ритмічні формули виражають певні поняття, душевні рухи" [1, с.14]. "Порівнюючи подібні фігури у вокальних та інструментальних творах, можна зрозуміти і простежити те, про що в буквальному сенсі слова говорить нам та чи інша fuga або інвенція:

- фігури носили образотворчий характер, висловлюючи напрямок і характер руху: *anabasis* – піднесення і *catabasis* – сходження; фігури *circulatio* – обертання, *fuga* – біг, *tirata* – стріла, тощо;

- фігури наслідували інтонаціям людської мови: *interrogatio* – питання (висхідна секунда), *exclamatio* – вигук (висхідна секста);

- особливо приваблювали композитора ті виразні фігури, які передавали афекти: *suspiratio* – зітхання, або *passusdurisculus* – хроматичний хід (частіше низхідний), що вживались для вираження скорботи, страждання;

- фігури які характеризували певні почуття або ситуації: фігура *catabasis* - низхідні мелодії, що вживалися для символіки печалі, вмирання, положення у труну; висхідні звукоряди міцно пов'язані з символікою воскресіння;

- фігура *aposiopesis* (замовчування) – паузи у всіх голосах, застосовувалися для "зображення" смерті; фігура *tnesis* (розсічення) – паузи, що розсікали мелодію, передавали почуття жаху і т.п." [3, с. 18].

Розкриваючи символіку цих фігур, можна отримати ключ до образного і смислового змісту клавірних творів Баха:

- використання фігури *circulatio* "обертання" в якості основи музичного розвитку прелюдії *c-moll* I тома ДТК передає образ галасливого, вируючого, вороже налаштованого натовпу;

- хроматичні ходи прелюдії *f-moll* II тома ДТК і теми фуги *f-moll* I тома ДТК (фігура *passusdurisculus*) відображують скорботне почуття;

- висхідний рух баса (фігура *anabasis*) у прелюдії *h-moll* I тома ДТК асоціюється з ідеєю воскресіння;

- низхідні лінії прелюдії *cis-moll* I тома ДТК створюють настрій печалі;

- висхідні секстові вигуки (фігура *exclamatio*) в темі фуги *Cis-dur* I тому ДТК передають радісне збудження.

Бах був добре обізнаний з сакральним значенням чисел:

- число "3" – це священне число Християнства. У Біблії говориться про три дари волхвів Христу як Богу, Царю і Спокутної Жертві; три хреста на Голгофі, три дні смерті Христа, три богословські чесноти: Віру, Надію, Любов і т.д. У тональностях з трьома знаками Бах часто пише тріо-сонати, потрійні фуги, присвячені вищеназваним темами; хорали безпосередньо присвячує Святій Трійці;

- число "6" – це шість "робочих" днів, протягом яких Бог створив світ. У творчості Баха зустрічаються цикли, що складаються з шести п'єс: шість англійських сюїт, шість французьких сюїт, шість партит, шість віолончельних сюїт, шість Бранденбурзьких концертів і т. д.;

- число "10" – десять заповідей Господніх, притчі про десять лампад, десять дів, десять талантів. Богу присвячувалася десятина;

- число "12" – управляє простором і часом і символізує Порядок і Добро, дванадцять плодів духу, кількість апостолів, днів святкування Різдва.

Якщо тема в фугах проводиться 3,6,10 або 12 разів, це викликає певні асоціації з такою символікою.

В епоху бароко теорія афектів в деякій мірі визначала виразність найбільш уживаних у композиторській практиці тональностей, узагальнивши тим самим практичний досвід. Тональності пов'язувалися з певними афектами, про що писав І. Маттезон, І. Кванц. Поглибивши це вчення, Бах надавав тональностям музичної зображальності, мальовничості. Так, тональність C–dur – тональність тверда, непорушна, гранично ясна. Тональність D–dur висловлювала галасливі емоції, бравурність, героїку, переможний захват, уособлювала енергію, яскравий колорит і тріумфальність. Тональності A–dur, E–dur, F#–dur – світлі, часто пов'язані з музикою ніжного пасторального характеру. Одна з "твердих" тональностей – G–dur нерідко застосовувалась Бахом для вираження радісного почуття. Тональність h–moll, якій Бах віддавав перевагу, вважалася "пассіонною", напружено-пристрасною, пов'язаною з образами страждання, розп'яття. Найбільш сумними, часом драматичними були тональності c–moll, f–moll, g–moll, b–moll. Для вираження піднесеної скорботи, траурності використовувались es–moll, b–moll. З поняттям "триєдності" (Трійці) асоціювався Es–ur з його трьома бемолями. Тональність Cis–dur використовувалася для вираження весняного радісного настрою, As–dur –приглушеного світлого почуття.

Всілякі дієслова-ремарки в кантатах Баха, такі як "прокидатися", "здійматися", "воскресати", "підніматися", "підноситися", "поспішати", "відступати", "коливатися", "занурюватися" давали привід для відповідної теми, ритму або мотиву. Звідси впливає ритмізована та інтонаційна пластика символіки Баха:

- рівномірний рух нижнього голосу четвертними, восьмими, шістнадцятими нотами уподібнювався кроку;

- рухливі висхідні або низхідні рухи виражали політ ангелів;

- короткі, швидкі, розмашисті обривчасті фігури зображували тріумфування;

- пунктирний ритм зображував бадьорість, велич, урочистість;

- тріольний ритм (чверть та вісімка) – втома, зневіра;

- стрибки вниз на великі інтервали – септими, нони – старечу неміч;

Октава вважалася ознакою спокою, благополуччя;

- рівномірний хроматизм з 5-7 звуків – гостру печаль, біль;

- низхідні рухи по два звуки – тиху печаль, горе;

- трелі – веселість, сміх;

- тритон – страждання розп'ятого Христа;

- висхідний мотив з трьох нот поспіль: ре-мі-фа, мі-фа-соль – символ

Воскресіння на третій день;

- подвоєння в терцію, сексту, дециму знаменували радість;

Приклад аналізу мелодійних оборотів і фігур для окреслення музично - емоційного змісту деяких творів І. С. Баха:

інвенції: C–dur – фігура "anabasis" розкриває ідею Воскресіння; c–moll – ходи на широкі інтервали та фігура "anabasis" характерні інтонаціям тріумфу та ідеям осягнення волі Господньої; D–dur – інтонаційна та графічна схожість теми інтенції з темою фуґи B–dur I тома ДТК, дає підставу порівнювати образ цієї інвенції з відображеним у фузі образом Різдва Христового; d–moll – низхідні секундові ходи теми в поєднанні з висхідними секстовими інтонаціями-вигуками, розкривають ідею Воскресіння через страждання; Es–dur – трельові інтонації надають темі прозорість і легку іронію; E–dur – фігура "anabasis" у поєднанні зі світлою тональністю розкриває ідею Вознесіння; e–moll – подвійні терції налаштовують на спокійну радість, споглядання, розмову; F–dur – квартові ходи визначають характер теми як бадьорий, радісний, проте три низхідні секунди врівноважують настрої і вносять ноту печалі; f–moll – фігура "catabasis", тритони, хроматизми висловлюють фізичне, моральне страждання, муки, біль. Паузи підкреслюють жах, викликаний сценою Розп'яття; a–moll – образ теми, яка викладена тріолями, асоціюється з втомою, зневірою, але кварта та октави протискладення надають характеру спокій, стійкість і віру; h–moll – наполегливий ритм застосовується для відображення символіки приречення, неминучості: "Так буде Воля твоя, а не моя".

ДТК. Прелюдія та фуґа c–moll, ДТК, I том. "Сцена страти Христа". Прелюдія і фуґа співвідносяться як дві створки вівтаря, що відображають відповідно зовнішню сторону події та її внутрішню суть. До художнього образу прелюдії дуже підходять слова Ф.Бузоні, який вважав, що вона "подібна невгамовному потоку, який відображає в собі язика полум'я палаючої пожежі" [2, с.126]. Тональність до-мінор тут використана для передачі суворо - драматичного відтінку напруженої атмосфери, що виникає в момент страти Ісуса. Основою служить текст із Євангелії від Марка (глава 15).

Прелюдія ділиться на дві частини і таким чином сцена страти розглядається в різних аспектах. Початок прелюдії, який можна умовно іменувати "сценою вируючого люду перед розп'яттям", який аж ніяк не мав симпатії до Ісуса, являє собою досить рухливу музичну тканину. Бах використовує фігуру *circulatio* (обертання) для зображення безперервного рівномірного руху мелодії. Інтерваліка шістнадцятих дуже ламана, енергійні стрибки в квінту, сексту, септиму поліфонізують мелодійну лінію, виникає приховане двоголосся в обох руках. Крайнім голосам характерно багатство акцентуації, що викликає асоціацію з вигуками багатоманітної людської юрби. Es–dur, який з'являється з 14 такту, символізує обличчя люблячих учнів Ісуса, які то виходять на передній план, то відступають на другий і навіть на третій, але не втрачають свого мажорного обличчя і не випадають із загальної драматургічної дії. Акцентовані перші ноти кожного півтакту готують величезну енергонасиченість для кульмінації прелюдії. Кульмінуючі 25-27 такти символічно сприймаються як три цвяхи, що забиті в тіло Ісуса. Перед частиною Presto деякі редактори рекомендують кілька разів затягнути паузу. Це дуже доречно. Завдяки цьому раптово назовні вирветься галасливий потік шістнадцятих у вигляді блискучого канону, який викличе асоціацію з бурхливими силами при-



роди: грозою, градом та людською панікою, що виникла після сцени розп'яття. Наступне широке речитативне Adagio виконується з відчуттям звільнення від важкого тягаря земного буття. Уявляється образ Бога-Отця, який сумує щодо неправильного вибору людей. На початку невеликого фінального розділу Allegro, Бах акцентує ходи в септиму – символ диявола в музиці. Однак цей мотив швидко зникає і в останніх тактах прелюдії висхідна фігура anabasis асоціюється з вознесіння душі на небеса. Таким чином, підтверджується ідея сакральності числа 3 – тональність з трьома бемолями розкриває тему Святої Трійці: три іпостасі – Отець, Син і Святий Дух, єдність Тіла, Душі в людині і Церкви.

На зміну досить активній прелюдії приходить фуга з характером наполегливим і завзятим. Проглядається постійно наростаюча динаміка, яка призводить до величного завершення твору на октавному подвоєнні баса. Фуга символізує собою проповідь – поширення вчення Христа після його смерті. Тема проводиться вісім разів – символ нескінченності, щастя, поновлення та народження нової, досконалої людини.

У наш час успіх виконавця музики Баха значною мірою залежить від того, наскільки глибоко він зуміє проникнути в її суттєві та змістовні пласти, оволодіння якими дозволяє виконавцю досягти набагато більшого емоційного наповнення творів. Ми зросли в іншій традиції. Ми легко впізнаємо народну пісню, церковний спів у творах П. Чайковського, дзвін у творах С. Рахманінова, але проблемі розпізнавання біблійних цитат в музиці І. С. Баха приділялося недостатньо уваги і в навчальній практиці, і в музикознавчій літературі. А це знання, безумовно, збагатило б наше розуміння музики епохи барокко. Адаптація біблійних сюжетів до рівня мислення підлітків, виявлення художніх образів пробудить фантазію педагогів та учнів, допоможе розкрити внутрішній зміст творів, передбачаючи не зовнішнє ілюстрування, а тлумачення закладеного в них філософського, релігійного, етичного сенсу, конкретного духовного, образного змісту, якими пронизаний кожен елемент творів великого Баха.

### Література

1. Друскін Я. О риторических приемах в музыке И. С. Баха / Я. Друскін. – СПб.: Композитор, 2004. – 136 с.
2. Мильштейн Я. ХТК И.С.Баха / Я. Мильштейн. – М. : Музыка, 1967. – 392 с.
3. Носина В. Символика музыки И.С.Баха / В. Носина. – М. : Музыка, 1983. – 76 с.
4. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / А. Швейцер. – М. : Музыка, 1965. – 728 с.

## МІЗАНСЦЕНА – МОВА РЕЖИСЕРА В ПРОЦЕСІ ПОСТАНОВКИ МУЗИЧНО-ВИХОВНИХ ЗАХОДІВ

Коломійченко М. М.

*У статті піднято проблему мізансценічної розробки музично-виховних заходів в процесі постановки. Структурується мізансцена за принципами побудови у просторі та візуальному сприйнятті. Відстоюється думка щодо необхідності удосконалення підходу режисера до пластично-просторового втілення сценарію музично-виховного заходу.*

Навчальний процес у школі передбачає впровадження багатьох форм музично-виховних заходів. Організацією і проведенням таких заходів займається режисер, який за класичним визначенням В.І. Немировича-Данченко, є тлумачем, вчителем, і організатором [1, с. 234]. Постає питання, що ж саме є особливістю професії режисера? Яким інструментарієм він користується? Що є мовою режисера? Відповідь очевидна – з моменту прочитання сценарію чи сценарного плану в уяві режисера виникає мізансцена. І вона потребує свого вияву в просторі і часі. Адже різні форми музично-виховних заходів вимагають різного підходу до мізансценічного вирішення.

Поняттям мізансцени, принципам її творчої побудови займалися багато режисерів-теоретиків та практиків – К. С. Станіславський, В. Е. Мейерхольд, Г. О. Товстоногов, Лесь Курбас та інші. Багатозначність, динамічність цього поняття породжує численні визначення і формулювання даного явища. Слід сказати, що поняття "мізансцена" прийшло з театральної практики. Мізансцена (фр. *mise en scene* – розташування на сцені) – розташування акторів на сцені в певному поєднанні з навколишнім речовим середовищем декорації, реквізит тощо) в ті, чи інші моменти сценічної дії [2, с.83].

Це первинне розуміння поняття "мізансцена". Але сьогодні ми, звичайно, змушені відразу уточнити це подання, насамперед тому, що "розташування" – поняття, яке майже свідомо припускає статику, тим часом, обговорюючи проблеми мізансцени, ми вже не можемо минути динаміку руху, для якого будь-яка зупинка, фіксоване положення виконавців є лише моментом. Таким чином, близько до первісного змісту виявляється розуміння мізансцени як свого роду "рисунок руху" [3, с. 167].

У мізансценуванні бачать іноді основну функцію режисера. І небезпідставно. Основний закон мізансцени сформульований ще А. П. Ленським: "Сцена повинна дотримуватися тільки трьох "незмінних умов", без яких театр не може бути театром: по-перше, щоб глядач усе бачив, по-друге, щоб глядач все чув і, по-третє, щоб глядач легко, без найменшого напруження сприймав усе, що дає йому сцена" [4, с. 269].

Так мізансцену розуміють режисери театру, кіно, масових театралізованих дійств. Усе це свідчить про те, що мізансцена – безумовно – мова режисера, спосіб

образного вираження режисерської думки, що об'єднує у єдине ціле всі художні засоби виразності (музичні, образотворчі, світлові, шумові тощо). Між тим, не можна забувати, що мізансцена – це пластично-звуковий образ, в центрі якого жива, діюча людина.

Принципи побудови мізансцен, їх значення та вплив на глядача – абсолютно органічно можна пристосувати для організації та проведення музично-виховних заходів у загальноосвітніх навчальних закладах. Проте режисер музично-виховного заходу повинен адаптувати класичне розуміння мізансцени в умовах класного та позакласного навчання. Підбір мізансцен залежить від форми музично-виховного заходу, адже різні форми втілюються на різних сценічних площадках (клас, фойє, зал, спортзал, просто неба). Перерахуємо види мізансцен відповідно до принципів організації у просторі та візуального сприйняття:

- кругова – за годинниковою стрілкою та проти годинникової стрілки;
- півколо – створює можливість бачити один одного, взаємодіяти;
- діагональна – побудована зліва направо – підсилює рух, справа наліво – загальмовує рух;
- горизонтальна, вертикальна;
- фронтальна – необхідна для укрупнення плану – пріоритетна на першому плані, урівноважена на другому плані, тіньова на третьому плані;
- точкова – створює атмосферу хаосу, плутанини, служить для виділення соліста;
- симетрична – створює атмосферу спокою, рівноваги, впевненості у правоті. Асиметрична – (флюсова) – служить для виділення пріоритетних моментів дії чи виконавців;
- шахова – служить для візуального збільшення кількості виконавців;
- барельєфно-монументальна – зафіксована нерухомість дійових осіб для виявлення внутрішньої напруженості. Найчастіше паралельна рампи або лінії сцени - в анфас. Відноситься до масових мізансцен в глибині сцени або прямо на авансцені. Стоп кадр - момент фіксації.

Для інформаційно-дискусійних форм музично-виховних заходів (зустріч, бесіда, ток-шоу, диспут) має значення ракурсна побудова мізансцен, адже часто ці заходи будуються на основі монологічних форм виступів.

На думку Ю. Мочалова, основними мізансценічними засобами виразності монологічних форм виступів слід визнати економність рухів: крок, півоберт, стриманість жестів, міміки та пантоміміки [5, с. 28].

Отже, за принципом розташування виступаючого відносно глядача або слухача виділяють:

- фас – обличчям до аудиторії, розкриваючи всю фігуру людини, її очі, обличчя;
- напівфас – для спілкування з партнерами, графічний рух по діагоналі;
- профіль;
- напівспинний ракурс – повністю концентрує увагу аудиторії на об'єкт – наприклад екран, плакат.

- анфас – спина.

Коли всі дійові особи прагнуть перенестися кудись за межі сценічного майданчика – така мізансцена називається проекційною: композиція ніби проектується на інше місце. За характером мізансцени можуть бути метафоричними, гіперболічними, реалістичні й іронічними.

Театральна термінологія ділить також мізансцени на:

- головні й другорядні;

- перехідні – здійснюють перехід від однієї опорної мізансцени до іншої. Перехідні мізансцени є найважливішим елементом монтажу заходів, що за формою належать до художньо-публіцистичних (свято, концерт, тематичний вечір, дитячий ранок тощо). Такі мізансцени з'єднують художні елементи заходу, його структурні частини в єдине органічне ціле;

- службові – вихід виконавців, винос реквізиту тощо;

- опорні – основне розташування дійових осіб, художніх колективів, яке визначає побудову мізансцен даного номера або епізоду. До опорних мізансцен можна віднести і кульмінаційні образні мізансцени, які виражають реалістичний і символічний сенс епізоду чи всього видовища;

- центральні – мізансцени які у своїй пластичній виразності підносяться до художнього вияву сенсу режисерського задуму, образного вираження його ідеї;

- фінальні – виражають образний зміст заходу, його ідею, створюють єднання виконавців та глядачів.

Мізансцена, насамперед, є способом передачі глядачеві змісту, так само як і текст. Адже життя виявляється не тільки у слові, а й у русі. Слово і рух рівноправні. В руках режисера мізансцена – це німий текст, німа дія, і добре побудована мізансцена виражає думку режисера. Таким чином, мізансцена є мовою режисера. Між текстом сценарію і виконанням, "оживленням" його стоїть режисер, як автор заходу, який створюється в результаті запропонованих ним мізансцен, в яких розвивається пластична сторона заходу.

Отже, мізансцена – це специфічна мова режисера. Мовою мізансцени він не лише організовує простір, а й висловлює своє розуміння теми і проблеми заходу. Мізансцена повинна виражати ідею, зміст заходу, передавати його чуттєвий лад, визначати ритм, відокремлювати головне від другорядного, зосереджувати саме на головному увагу аудиторії і, нарешті, створювати зовнішній рисунок музично-виховного заходу.

### Література

1. Немирович-Данченко В.И. Рождение театра / В.И.Немирович-Данченко. – Ком. М. Н. Любомудрова. М.: Правда, 1989. – 575 с.

2. Зверева Н., Ливнев Д. Словарь театральных терминов / Н.Зверева, Д.Ливнев. – М.: ГИТИС, 2007. – 133с.

3. Мочалов Ю. Композиция сценического пространства. Учебное пособие Ю.Мочалов. – М.: Просвещение, 1981. – 239 с.

4. Єршов П. Режиссура как практическая психология / П.Єршов. – М.: Искусство, 1972. – 178с.

5. Ю. Мочалов. Мизансцена язык режисера. Сборник статей / Ю. Мочалов. – М.: Сов. Россия, 1987. – 67 с.

6. Ремез О. Мизансцена – язык режиссера / О. Ремез. – М.: Просвещение, 1963. – 132 с.

7. <http://5fan.info/jgepolujgqasotrbew.html>

## СОЛОМІЯ КРУШЕЛЬНИЦЬКА – ПЕДАГОГ (ЗІ СПОГАДІВА УЧНІВ)

### Шульга В.

*У статті розкрито педагогічні погляди С. Крушельницької крізь призму спогадів її вихованців-вокалістів та колег.*

Серед відомих співаків ХХ століття – Маттіа Баттістіні, Енріко Карузо, Тітта Руффо, Федора Шаляпіна – стоїть ім'я Соломії Крушельницької. Відданість і самопосягата музі класичного співу, надзвичайна природна обдарованість вивели співачку в сузір'я найвідоміших голосів світу.

Своєю творчістю Соломія Крушельницька вписала яскраву сторінку в історію світового вокального мистецтва. Понад шістьдесят оперних партій входило до її репертуару, приблизно така ж кількість камерних творів і близько сотні народних пісень. У свій час геніальна співачка була окрасою найбільших оперних театрів світу. Мистецтво її відзначалося щасливим поєднанням феноменального співу з блискучою драматичною грою. До того ж, виконанню Соломії Крушельницької сприяла принадна зовнішність і тонкий артистичний смак. Їй доводилося бути у творчих взаєминах із відомими світовими артистами, критиками та музичними діячами: диригентом Артуро Тосканіні, композиторами Джакомо Пуччіні, Ріхардом Штраусом, Жюлем Масне, співаками Олександром Мишугою, Яном Решеке та багатьма іншими. Тож вона по праву посідає одне з перших місць у сузір'ї найвидатніших світових митців кінця ХІХ – перших десятиліть ХХ століть.

*Мета статті* – проаналізувати спогади вихованців Соломії Крушельницької про її педагогічну майстерність.

Доля видатної української співачки склалася так, що вона понад сорок років жила та працювала за кордоном і лише на схилі життя повернулася до Львова. Тут її одна за одною чекають прикрі звістки: радянська влада націоналізувала будинок, який співачка придбала своїй родині, залишивши лише одне помешкання, а також заборонила їй виїзд за межі СРСР.

Про життя Соломії Крушельницької під час німецької окупації відомо небагато. Жила дуже скромно. У характеристиці співачки, написаній Василем Барвінським, зазначено " У часи німецької окупації вчила приватно" [1, с. 136].

Після закінчення війни дирекція Львівської державної консерваторії ім. М. Лисенка запросила Соломію Крушельницьку на посаду професора кафедри сольного співу. Так розпочалася педагогічна діяльність видатної співачки у стінах

цього музичного закладу. Проте у 1946-1947 рр., під час так званої "чистки кадрів", С.Крушельницьку, незважаючи на протести директора В.Барвінського, понизили в посаді та шукали різних причин для звільнення з роботи. Звання професора С.Крушельницька отримала у жовтні 1952 року, за місяць до смерті.

Відносно пізно розпочавши педагогічну діяльність у Львівській державній консерваторії ім. М. Лисенка, С.Крушельницька все ж зуміла спрямувати на справжню мистецьку дорогу таких талановитих учнів, як Теофілія Братківська, Оксана Білявська, Марія Дувіряк, Оксана Шиффер, Любов Єщенко, Агнія Чікова, Ніна Кузьміна, Клавдія Чернет, Божена Антоневиц - Скрипничук, Ніна Богданова - Пелехата.

Соломія Крушельницька не залишила після себе методичних праць, в яких могла б обґрунтувати свій метод викладання вокалу. Тому велике значення мають статті про велику співачку, рецензії на її виступи, інформація від тих осіб, що були знайомі з С. Крушельницькою, особливо спогади її учнів, зібрані та упорядковані Михайлом Головащенко.

Племінниця С. Крушельницької Одарка Бандрівська, яка вдосконалювала свою вокальну майстерність у своєї тітки в Італії 1928-1929 рр., згадувала про її метод викладання як про загальнопоширений емпіричний метод, який застосовувався, насамперед, у вокальній педагогіці італійської школи співу. С.Крушельницька не любила теоретичних пояснень, а тільки практично голосом давала живий приклад того, як потрібно співати.

Часто для виявлення помилок показувала правильно, а пізніше імітувала неправильний спів. На думку О.Бандрівської, цей метод "був надзвичайно переконливим, бо звичайно молоді вокалісти не вміють себе слухати самокритично. Вони прагнуть гарно співати, і їм здається, що вони досягають цього" [1, с. 136].

Одним з найбільш яскравих спогадів про викладацьку діяльність С.Крушельницької є спогад її учня Степана Генсірука, який через певні обставини змушений був змінити фах, однак на все життя зберіг світлу пам'ять про свою велику Вчительку. З його слів дізнаємось, що С.Крушельницька приділяла особливу увагу вимові окремих слів та їх органічному зв'язку з музикою. Завжди стверджувала, що основою співу є правильне дихання, яке об'єднує не лише всі фізичні фактори, пов'язані зі звучанням, а й усі психофізіологічні процеси розвитку голосового апарату. Зазначала, що у процесі дихання співака головним моментом є видих: поступовий, плавний і спокійний. Для максимального використання енергії видиху рекомендувала тривалі та серйозні тренування. Велику увагу С. Крушельницька звертала на якість звука, що залежить від максимального використання резонаторів голосового апарату. "При вмілому керуванні роботою м'язів дихального апарату та резонаторами співак може формувати звук будь-якого відтінку і характеру, залежно від змісту виконуваного твору або емоцій виконавця", – писав про настанови свого педагога С. Генсірук [1, с. 318].

На уроках співу С. Крушельницька була терплячою, не виявляючи незадоволення чи роздратування. "Соломія Амвросіївна дбайливо розповідала і показувала,

як поєднати звук з диханням, вільно і вірно відкривати рот і гортань, укласти язик, – згадував ще один учень С. Крушельницької, мистецтвознавець Володимир Овсійчук. – "Все це було початком занять. Особливу увагу вона приділяла глибокому диханню, яке сприяє м'якому й вільному голосоведенню" [1, с. 318].

С. Крушельницька була вимогливою у своїй викладацькій роботі. Вона ніколи не пропускала найменшої ритмічної, інтонаційної або текстової неточності, довго пояснювала значення художньої виразності в кожному слові, музичній фразі або реченні і навіть у кожній окремо взятій ноті. Завжди вимагала осмисленого співу, глибокого і детального розуміння художнього образу. "Ноти, – говорила співачка, – це мовчазні знаки папері, які ще нічого не говорять про свою величезну художню силу. І треба дуже багато докласти зусиль, праці, часу, щоб твір ожив під пальця: піаніста, під смичком скрипача або в голосі співака і посправжньому схвилював слухача" [1, с. 318]. Проте С. Крушельницька ніколи нав'язувала свої думки, свого розуміння твору. Навпаки, прагнула, ш студент самостійно вмів знайти головне і виділив його власними засобами.

Важливим виховним моментом, на переконання Ніни Богданов було те, що С. Крушельницька "робила екскурси в історію музичне мистецтва. Соломія Амвросіївна ділилася враженнями від виконавської майстерності відомих співаків, з якими вона виступала на сценах світу; інколи, хоч і рідко, розповідала про себе" [1, с. 319]. Цю думку розвиває своєму спогаді Юрій Крих, тодішній проректор консерваторії: "Це були просто лекції вокалу, а несподівані і непередбачені програмою зустрічі минулим (для студентів) або епізодом з життя (для С. Крушельницької). Для студентів, скажімо, партія Чіо-Чіо-сан була досить далекою, абстрактною і, можливо, не зовсім зрозумілою, хоч і цікавою. Але невеличкий екскурс педагога в історію постановки цієї опери, розповідь про незабутні зустрічі творцем – композитором Джакомо Пуччіні, робили цей образ близьким, рідним, зігрітим теплом великої співачки" [1, с. 319].

У своїй педагогічній роботі С. Крушельницька дотримувалась послідовності у вихованні голосу, підкреслюючи, що це складний процес, який вимагає повсякденної вдумливої роботи як студента, так і педагога. Вокальні вправи добирала для кожного індивідуально, починаючи від найпростіших, поступово їх ускладнюючи. Вокалізи Джузеппе Конконе та Сальваторе Маркезі вважала найкращим, за словами Божени Антоневиц-Скрипничук, педагогічним матеріалом для розвитку техніки, розширення діапазону, динаміки та вироблення кантилени, вокального дихання та інших компонентів мистецтва співу.

Перш ніж приступити до вивчення твору, Соломія Амвросіївна докладно ознайомлювала учня з його змістом, примушувала правильно прочитати, продекламувати текст з усіма логічними наголосами. Вона завжди підкреслювала, що співати треба з любов'ю, умінням та знанням, що без наполегливої повсякденної праці над собою неможливо досягти вільного володіння голосом. На її думку, якщо твір не хвилює – виконавець не досягнув мети, твір ще не зроблений до

кінця. Своїм прикладом намагалась продемонструвати правильний підхід до конкретного твору. Дуже часто в кінці уроку С. Крушельницька сама сідала за інструмент і під власний акомпанемент виконувала найрізноманітніші твори із свого об'ємного репертуару. Незважаючи на похилий вік (понад сімдесят років), голос співачки звучав соковито і чисто.

Велику увагу С. Крушельницька приділяла естетичному вихованню. Також вважала, що вокалістові необхідно займатись хоча б одним з легких видів спорту – гімнастикою, легкою атлетикою тощо. Педагог часто показувала своїм учням комплекс гімнастичних вправ, необхідних для кращої роботи діафрагми, для збереження стрункої постави.

Корисними є погляди С.Крушельницької на дотримувannya режиму у роботі, відпочинку, харчуванні. У розмові з письменницею Іриною Вільде співачка висловлювала свою думку щодо цього: "Я мала свій режим дня, від якого тільки недуга могла заставити мене відступити. То тільки збоку здається, що професія співака – легкий хліб. А втім, як хто розуміє цю працю. Для мене вона була дуже нелегкою. Я вважала своїм обов'язком вивчати мови, лібрето опер, у яких мені доводилось виступати, а без залізного режиму я не могла б цього досягнути" [1, с. 319].

С. Крушельницька робила небагато словесних зауважень, але те, що говорила, було дуже важливим і міцно запам'ятовувалось.

С. Крушельницька користувалася великим авторитетом серед своїх колег. Щодо оцінювання виступів студентів була категоричною. "Може дехто й побоювався прямої співачки, однак поважали її всі без винятку, – зізнавався співак і педагог Павло Кармалюк. – Авторитет вона мала величезний" [1, с.320]. Проте С.Крушельницька охоче ставила вищі оцінки тим студентам, які "своїм співом зуміли торкнутися її душевних струн", – згадувала педагог кафедри сольного співу Олена Ахматова [1, с. 320].

Сергій Павлюченко, який у 1948-1953 рр. був директором консерваторії, так характеризував педагогічну діяльність великої співачки: "Маючи величезний виконавський досвід, тонкий художній смак і чудовий вокальний слух, Соломія Амвросіївна широко користувалася своїми безцінними надбаннями в педагогічній роботі. Вона вміла не тільки зберегти кращі якості співацького обдаровання студента, а й без надмірних зусиль розвинути їх. Соломії Амвросіївні був зовсім чужий формальний метод тих педагогів-вокалістів, у яких за зовнішньою наукоподібністю не відчувається справжнього музичного таланту, міцної практичної основи, співацької концепції як результату проникнення в суть музики, у суть співу як творчого процесу. Соломія Амвросіївна володіла надзвичайно широкою співацькою концепцією, якій ніколи не зраджувала" [1, с. 320].

Станіслав Людкевич у своїх спогадах про співачку писав: "Педагогічна праця Крушельницької, хоч і не довгочасна, принесла гарні плоди. Своїм студентам вона прищепила навички справжньої вокальної культури, і деякі з них з успіхом працюють на оперних сценах" [1, с. 330].



Племінниця О.Бандрівська, згадуючи Соломію, писала: "Перша з жінок-співачок української народності вирушила у світ, щоб вчитися і здобути славу. Вона своїм успішним почином додала відваги і вказала дорогу жінкам на поле мистецтва" [1, с.80].

Якось С.Крушельницьку запитали, чи не сумує вона за сценою, на що співачка відповіла: "Звичайно, хотілося б і далі виступати, дарувати людям радість зустрічі з великим мистецтвом, – але закон природи не щадить нікого. Я рада, що можу передати хоч частину свого досвіду і мистецького горіння молодим виконавцям, у голосі і виконанні яких я житиму й далі" [1, с. 367].

Серце найвідомішої співачки зупинилося 16 листопада 1952 року. Поховали її на Личаківському цвинтарі у Львові. В Україні створено Міжнародний конкурс оперних співаків імені Соломії Крушельницької, на її честь перейменовано Львівський оперний театр. Зібрана інформація не є вичерпною, але, на нашу думку, розкриває образ незабутньої співачки та педагога С.Крушельницької.

### Література

1. Головащенко М. Соломія Крушельницька. Спогади / М. Головащенко. – К. : Музична Україна, 1978. – Ч.І. – с. 345
2. Жишкович М. А. Львівська вокальна школа другої половини ХІХ - першої половини ХХ ст. / М. А. Жишкович. – Львів, 2006. – Рукопис.

## НАШІ АВТОРИ

**Буравльова Т. І.**, викладач-методист Артемівського музичного училища імені І.Карабиця.

**Буренок Ю. В.**, магістрант факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Вергунова В. С.**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри естетичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

**Внучкова Д. С.**, магістрант факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Волосок О. М.**, концертмейстер кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Гусейнова Л. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки, декан факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Дворнік Ю. Ф.**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Дитюк А. А.**, викладач вищої категорії по класу фортепіано Ніжинської дитячої музичної школи.

**Долматова М. П.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Коваль О. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Коломийченко М. М.**, викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Коробка В. І.**, старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Курсон В. М.**, старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Лобаченко Т. М.**, викладач-методист Артемівського музичного училища імені І.Карабиця.

**Остапенко Н. І.**, аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Путря Н. І.**, викладач-методист Артемівського музичного училища імені І.Карабиця.

**Ростовський О. Я.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Сірякова Г. В.**, викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Соломчак В. Б.**, магістрант факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Хоменко А. Б.**, старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Хоменко З. В.**, старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Чекан К. С.**, старший викладач постановки голосу Луцького педагогічного коледжу.

**Шматок І. П.**, магістрант факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Шульга В. В.**, магістрант факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Наукове видання

## ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

*Збірник науково-методичних статей*

Випуск 10

Відповідальний за випуск – Л. В. Гусейнова

Технічний редактор – І. П. Борис

Верстка, макетування – В. М. Косяк

Книга друкується за авторським редагуванням

---

Підписано до друку  
Гарнітура Times New Roman  
Замовлення №

Формат 60x84/16  
Ум. друк. арк. 7,20  
Обл. вид. 8,08

Папір офсетний.  
Тираж 50 прим.

---



Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4  
(04631)7-19-72

E-mail: [vidavn\\_ndu@mail.ru](mailto:vidavn_ndu@mail.ru)

[www.ndu.edu.ua](http://www.ndu.edu.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.