Міністерство освіти і науки України

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

***І мистецько-педагогічні читання***

***пам’яті професора О. Я. Ростовського***

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА**

**МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

***Збірник науково-методичних статей***

**Випуск 1**

Ніжин

2018

УДК 78(082)

П78

Рекомендовано Вченою радою

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(НДУ ім. М. Гоголя)

Протокол № 12 від 23.05.2017 р.

**Рецензенти:**

***Горбенко С. С.*** – професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Націо­нального педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук;

***Гусейнова Л. В.*** – доцент, декан фа­куль­тету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжин­ського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук.

**Теорія** і методика мистецької освіти : збірник науково-мето-­ П78 дичних статей / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. – Ніжин : НДУ

ім. М. Гоголя, 2018. – Вип. 1. – 283 с.

Збірник склали науково-методичні статті та матеріали І мисте­ць­ко-педагогічних читань пам’яті професора О. Я. Ростов­ського, у яких висвіт­лю­ються актуальні проблеми мистецької освіти: теорія і мето­дика художнього навчання і виховання, професійна підго­тов­ка май­бутніх вчителів мистецьких дисциплін, інноваційні технології в системі мистець­кого навчання, педагогічний потенціал хореогра­фіч­­ного мистецтва, проблеми сучасного мистецтвознав­ства в куль­тур­но-освітньому просторі.

**УДК 78(082)**

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

© Ю. Ф. Дворник, О. В. Коваль, 2018

© НДУ ім. М. Гоголя, 2018

**ЗМІСТ**

***НАУКОВА ШКОЛА ДОКТОРА ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК,***

***ПРОФЕСОРА О. Я. РОСТОВСЬКОГО*** 7

**РОЗДІЛ І**

***ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ***

***Вергунова В. С.*** Проблеми формування рефлексивних умінь студентів як складової досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва 26

***Грисюк О. М.*** Теоретичні засади формування музичної   
культури особистості в умовах взаємодії загальноосвітньої школи   
та ПСМНЗ 30

***Журавель О. С.***До питання класифікації білоруських   
народних танців 37

# *Коваль О. В.* Особливості діагностики музичних здібностей школярів в умовах реального навчального процесу 41

***Лукашева В. В.***Універсалізм як феномен професійної майстерності в сучасних умовах практичної діяльності піаніста 48

***Морозова О. О.*** Особливості художньо-естетичного   
виховання молодших школярів засобами мистецтва 54

***Олещенко Є. М.*** До сутності поняття "балетмейстерська діяльність" 59

***Ростовська І. О.***Організація навчання школярів гри на фортепіано як керований процес 64

***Сливко С. А.*** Теоретичні основи розвитку   
музично-виконавської уваги студентів 68

***У Ціжуй.*** Художня емпатія: сутність і структура 73

***Шевчук М. О.*** Управління процесом формування професійної свідомості майбутнього вчителя музики: сутність поняття 78

***Щербініна О. М.*** Методика викладання музично-інстру-  
ментальних дисциплін у світлі історичної ретроспективи 84

**РОЗДІЛ ІІ**

***ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ***

***МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН***

***Власова О. Б.*** Навички акторської майстерності та їх значення   
у професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін 91

***Горожанкіна О. Ю.*** Зміст підготовки майбутніх учителів музики   
в класі хорового диригування в контексті розвитку асоціативного мислення 95

***Гусейнова Л. В.*** Готовність до інструментально-виконавської діяльності: структурний аналіз 100

***Дворник Ю. Ф.*** Формування творчих якостей майбутніх учителів музичного мистецтва: методичний аспект 106

***Михаськова М. А.*** Реалізація взаємозв’язків курсу "Методика музичного виховання в загальноосвітній школі" з дисциплінами виконавської підготовки студентів факультету мистецтв 111

***Мішедченко В. В.***Особливості музичного навчання й виховання учнів першого класу загальноосвітньої школи 117

***Пархоменко О. М.*** Модель формування балетмейстерських   
умінь майбутніх учителів хореографії 122

***Прищепа О. П.*** Використання творів Л. Ревуцького у процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва 127

***Пустовойт А. Ф.***Принципи та методи формування вмінь аранжування музичних творів 131

***Раструба Т. В.***Диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті особистісно орієнтованого підходу 138

***Ревенчук В. В.*** Проблема навчальної взаємодії в теорії   
та практиці музично-виконавської підготовки 143

***Ростовська Ю. О.*** До проблеми методичної підготовки   
майбутніх учителів хореографії 148

***Спіліоті О. В.*** Методичні принципи розвитку творчих   
здібностей у процесі формування музично-інтонаційного  
мислення студентів 156

***Хоменко З. В.*** До питання формування професійної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва 163

***Чичаєва І. Г.*** Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах ВНЗ 167

**РОЗДІЛ ІІІ**

***ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ***

***В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ***

***Волосок І. О.***Вивчення вправ біля станка на лексичному матеріалі танців Центральної України 172

***Дяченко Т. О.***Вокальні вправи як педагогічна проблема 174

***Ігнатов С. В.***Джазове мистецтво як засіб розвитку творчих   
умінь учнів шкіл естетичного виховання 180

***Коробка В. І.,******Шевченко І. С.***До питання про традиції   
виконання народних пісень 185

***Крошка В. В.*** Музичне мистецтво як засіб художньо-  
естетичного виховання школярів 190

***Патенок А. А., Раструба Т. В.*** Проблема надмірного   
голосового навантаження в дитячому хоровому колективі 195

***Пташник О. М.*** Формування хореографічних умінь учнів   
у позашкільних закладах мистецького спрямування 200

*Скакальська З. Є.* Особливості формування навичок   
ведення міху в учня-початківця 205

***Фурса Л. М.*** Використання інформаційно-комунікаційних технологій для створення сучасного мультимедійного уроку  
музичного мистецтва 210

***Ющенко В. Г.***Проблема формування навичок ансамблевого виконавства у студентів-початківців 215

**РОЗДІЛ IV**

***СУЧАСНЕ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО***

***В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ***

***Білан О. В.***Відомі балетмейстери України на зламі   
ХХ–ХХІ століть 220

***Дмитренко Ю. В.***Становлення та розвиток бальної   
хореографії в Україні 224

***Дорохіна Л. О., Мехеденко І. Ю.*** Духовність та духовна   
музика в мистецькому просторі 228

***Козел К. С.*** Ретроспективний аналіз розвитку концертної  
практики 232

***Курсон В. М*.**Формування вокальної культури майбутніх   
учителів музичного мистецтва 238

***Лозинська Є.*** ***В.*** Значення творчості Астора П’яццоли   
в музичній культурі ХХ століття 244

***Максименко В. І.***Історико-побутовий танець як предмет педагогічних досліджень 248

***Подкользіна С. Ю.***Духовний розвиток особистості в дитячій хоровій школі 255

***Семенець Л. Г.,*** ***Трущенкова Д. О.***Представлення   
молодіжних фестивалів open air у медійному просторі 261

***Сірякова Г. В.*** "Лебедине озеро" П. Чайковського:   
до історії перших постановок 266

***Сущенко Л. О.***Педагогічні погляди Фридеріка Шопена 271

***Хренов Д.*** ***О.***Роль звукорежисера в практичній та   
концертній діяльності вокаліста 276

***Наші автори*** 281

***НАУКОВА ШКОЛА***

***ДОКТОРА ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК,***

***ПРОФЕСОРА***

***ОЛЕКСАНДРА ЯКОВИЧА РОСТОВСЬКОГО***



**Олександр Якович** **РОСТОВСЬКИЙ** народився 15.03.1946 р. в с. Чупира Білоцерківського району Київської області. Закінчив музичний відділ Луцького педагогічного училища (клас баяна В. Пенського), музично-педагогічний факультет Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. Гоголя в 1969 р. (клас баяна К. Федотова), аспірантуру в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР – у 1978 році. Канди­датську дисертацію на тему "Естетичне виховання підлітків засобами героїчної музики" захистив у 1979 році, а в 1994 – дисертацію на здобут­тя наукового ступеня доктора педагогічних наук на тему "Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів". Працю­вав у Ніжинській вищій школі з 1969 року на посадах викладача (1969–1979), старшого викладача (1979–1980), доцента (1980–1993), про­фе­сора (з 1993 р.), завідувача кафедри музики (1979–2016), декана музично-педагогічного факультету (з 1996 р.), декана факультету куль­тури і мистецтв (2004–2006 рр.).

У 1990 р. за ініціативи О. Я. Ростовського вперше в Україні на музично-педагогічному факультеті Ніжинського державного педагогіч­ного інституту була відкрита спеціальність "Музика і хореографія". Згодом цю новаторську ідею підхопили й інші педагогічні інститути.

За багаторічну і плідну науково-педагогічну діяльність О. Я. Рос­тов­ський був **нагороджений:** Почесною грамотою Міністерства освіти УРСР (1983); Почесною грамотою Міністерства освіти України (1995, 1998); Почесною грамотою Чернігівської обласної ради (2008); числен­ними грамотами Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та занесенням на Дошку пошани університету; нагрудним Зна­ком "Відмінник народної освіти УРСР" (1990) та "Відмінник освіти Украї­ни"; нагрудним знаком МОН України "За наукові досягнення" (2006); Знаком Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя "Заслу­жений працівник НДУ імені Миколи Гоголя" (2010); дипло­мом Лауреата щорічної обласної премії імені Георгія Вороного за вагомий особистий внесок у розвиток вітчизняної науки та сумлінну пра­цю в галузі вищої освіти Чернігівщини в ім’я Незалежної України (2013).

У 2016 р. за багаторічну сумлінну працю і великий особистий вклад у розвиток вітчизняної педагогіки професор Олександр Якович Ростовський був нагороджений найвищою відзнакою Президії АПН України – медаллю "Григорій Сковорода".

У вересні 2016 р. рішенням Вченої ради Ніжинського держав­ного університету імені Миколи Гоголя ***факультету культури і мис­тецтв присвоєно ім’я Олександра Ростовського.***

З 2017 р. започатковано Всеукраїнські мистецько-педагогічні чи­тан­ня пам’яті професора О. Я. Ростовського на тему "Актуальні пробле­ми мистецької освіти".

За останні десятиліття музична педагогіка досягла значних успіхів у теоретичному осмисленні процесів музичної освіти школярів, профе­сійного становлення особистості вчителя музики, накопичила значний досвід його фахової підготовки. Однак, незважаючи на значну кількість опублікованих праць і проведених досліджень, ці проблеми залиша­ють­ся актуальними. Зокрема, недостатньою є методологічна база музичної педагогіки загальноосвітньої та вищої шкіл; не отримала належного науко­­вого узагальнення багатюща практика музичної освіти дітей; чис­лен­ні дослідження різних аспектів підготовки майбутніх учителів музики роз­різ­нені між собою, не дають цілісної наукової картини цього фено­мену.

Існує помітне розходження між потребами шкільної практики та усталеною системою підготовки майбутніх учителів музики; дедалі оче­вид­нішою стає суперечність між декларацією необхідності переорієн­тації та переосмислення змісту музично-педагогічної освіти і реаль­ною, переважно пізнавально-інформаційною спрямованістю підготовки майбутніх учителів музики. Помітний консерватизм у розробці змісту музичної освіти, впровадженні сучасних освітніх технологій. Відсутня належна наукова реакція на перехід сучасної освіти від авторитарної до особистісно зорієнтованої моделі, що ставить нові вимоги до профе­сійних якостей нової генерації майбутніх учителів ХХІ століття, зокрема, учителів музики, здатних не тільки до творчої професійної самореаліза­ції, а й спроможних залучити підростаюче покоління до глибокого пізнання музичного мистецтва. Усе це визначає актуальність здобутків наукової школи професора О. Я. Ростовського у галузі теорії та методики музичної освіти.

О. Я. Ростовський є відомим в Україні вченим-педагогом, автором багатьох науково-методичних посібників і статей з проблем музичної освіти школярів і професійної підготовки майбутніх учителів музики. Серед науково-педагогічного доробку вченого особливо виділяються книги "Педагогіка музичного сприймання" (К., 1997), "Методика викла­дан­ня музики у початковій школі" (Тернопіль, 2000, 2001), "Методика викладання музики в основній школі" (Тернопіль, 2000, 2001), "Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки" (Ніжин, 2004), "Теорія і методика музичної освіти" (Тернопіль, 2011). З 2006 р. ним започат­ковано випуск науково-методичної збірки викладачів, студентів і аспірантів факультету культури і мистецтв "Проблеми мистецької осві­ти". У 1988 р. під керівництвом О. Я. Ростовського були підготовлені програми з музики для загальноосвітніх навчальних закладів.

Удосконалення системи музичної освіти школярів у незалежній Україні торкнулися, насамперед, питань використання української на­род­ної і професійної спадщини, пошуків ефективних шляхів музичного виховання. Результатом таких пошуків стали програми з музики для загальноосвітньої школи (1991 р.), що підготували З. Т. Бервецький, Р. О. Марченко, Л. О. Хлєбникова та О. Я. Ростовський (керівник автор­ської групи), які перевидавалися у 1992, 1996, 2000, 2001, 2002, 2006, 2007 рр. Програми ґрунтуються на концепції музичного виховання школярів на основі української національної культури (О. Я. Ростов­ський) та педагогічній концепції Д. Б. Кабалевського. Вони увібрали традиції народної і досягнення сучасної педагогіки, передовий педаго­гічний досвід учителів і своїм змістом істотно відрізняються від усіх попередніх програм.

У наукових працях вченого дістали розкриття головні напрямки розвитку європейської музичної педагогіки від античності до сього­ден­ня; закономірності, принципи і методи формування музичного сприй­ман­ня школярів, теоретико-методологічні основи керування цим процесом; науково-методичні засади музичного виховання учнів на основі української національної культури; методика музичної освіти дітей. Особливий інтерес викликають праці, присвячені теоретико-методологічним аспектам професійної підготовки майбутніх учителів музики, розвитку їхніх творчих якостей.

Під керівництвом О. Я. Ростовського підготовлено і захищено 12 кандидатських дисертацій, які вирізняються науковою новизною, глиби­ною думки та неординарністю підходів.

Важливим напрямком стало дослідження науково-методичних основ формування особистості майбутнього вчителя музики у процесі його фахової підготовки.

Як відомо, у світлі сучасних уявлень метою музичної освіти в за­гально­освітній школі є формування в учнів музичної культури як важ­ли­вої і невід’ємної складової їхньої духовної культури (Д. Б. Каба­лев­ський). Але, щоб виховувати музичну культуру учнів, учитель сам повинен володіти цією культурою, оскільки високе звання вчителя набуває свого справжнього сенсу лише тоді, коли воно невіддільне від поняття культури. Це визначає актуальність дослідження на тему ***"Фор­му­вання музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики"***, виконаного аспіранткою **Валентиною Василівною Мішедченко**, нині доцентом Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

У дисертаційній роботі, захищеній у 2002 р., музично-педагогічна культура розгляда­ється як система музичних і педагогічних знань, умінь і навичок, яка виявляється в інтегрувальній здатності вчителя здійснювати музичне нав­чання і вихо­ван­ня учнів на основі діяльності художньо-пе­даго­гічного спілкування. Показником рівня роз­витку музично-педагогічної культури є якість музично-педагогічної діяльності та багат­ство художньо-естетичної свідомості вчителя.

Встановлено, що музично-педагогічна куль­­тура формується у такій спеціально орга­нізо­ваній діяльності, яка вимагає вияву цієї культури. Системотворним чинником формування музично-педагогічної культури визначено спілку­вання, яке за своєю суттю є художньо-педагогічним. Виявлено основний шлях її формування, що полягає у збагаченні студентів дос­відом музично-педагогічних  знань, умінь і навичок, значущих для про­фе­сійної діяльності вчителя музики; у міжособистісному спілкуванні викладача і студентів у процесі сприймання, інтерпретації та виконання музики.

Доведено, що ефективність формування музично-педагогічної куль­­­тури забезпечується створенням таких педагогічних умов: форму­вання мотиваційної сфери студентів через орієнтацію на майбутню педагогічну діяльність; організація доцільної навчально-виконавської діяльності; розвиток емоційно-ціннісного ставлення студентів до явищ музичної культури; створення ситуацій творчої самореалізації та само­вираження у навчальному процесі; оволодіння студентами засо­ба­ми й уміннями художньо-педагогічного спілкування з дітьми; формуван­ня й розвиток умінь педагогічної інтерпретації навчального матеріалу; закріп­лення набутих професійних знань, умінь і навичок шляхом само­стійного конструювання змісту і способів музично-педагогічної діяль­ності, худож­ньо-педагогічного спілкування з учнями на уроках під час педагогічної практики [2].

У зв’язку з реформуванням освітньої галузі особливої значущості набуває проблема формування компетентності майбутнього вчителя музики, рівень сформованості якої характеризує ступінь підготовленості вчителя музики до музично-освітньої роботи і виступає основою його майстерності. Це визначає актуальність дослідження на тему ***"Форму­вання фахової компетентності майбутнього вчителя музики"***, виконаного аспіранткою Хмельницької гуманітарно-педагогічної акаде­мії **Мариною Анатоліївною Михаськовою,** нині доцентом, завіду­вачем кафедри теорії та методики музичного мистецтва тієї ж академії.

У дисертаційній роботі, захищеній у 2007 р., уперше в системі вищої музично-педа­го­гіч­ної освіти розкрито сутність фахової ком­пе­­тент­ності майбутнього вчителя музики, під якою розуміється здатність до музично-освіт­ньої діяль­ності на основі музично-педаго­гічних знань і вмінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва. На основі струк­турного аналізу визначено систему критеріїв і показників  сформованості фахової компетент­ності, а саме: ступінь теоретичної обізнаності, характер досвіду музично-освіт­ньої діяльності, змістовність ціннісних орієнтацій, рівень мотивації навчально-педагогічної діяльності.

Доведено ефективність методики формування фахової компе­тентності на основі домінантних змістових ліній "Світ музики", "Музика в мені", "Я в музиці", "Я в музично-педагогічній діяльності", коли зміст фахової підготовки, реалізуючись у конкретних навчальних дисцип­лі­нах, об’єднується спільними точками перетину, якими виступають: емоційна природа музичного мистецтва, суб’єктивне ставлення особи­стості до музики, педагогічна спрямованість особистості. Впровадження змістових домінантних ліній забезпечує міжпредметне узгодження при викладанні навчальних дисциплін, сприяє поглибленню знань, збага­ченню досвіду практично-творчої діяльності, формуванню ціннісних орі­єн­­тацій, підвищенню рівня мотивацій навчально-практичної діяль­ності [7].

Одним із напрямків досліджень є інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики загальноосвітньої школи. У про­цесі становлення і розвитку музично-педагогічної освіти склалася певна система інструментальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, яка істотно відрізняється від підготовки інструменталістів-виконавців у мистецьких вишах. Це зумовлено різними цілями та завданнями май­бут­ньої практичної діяльності фахівців відповідного профілю. Якщо голов­ною метою професійного музиканта-виконавця є найповніше роз­крит­тя перед слухачами художнього змісту виконуваного твору, то для вчителя музики головним є формування музичної культури учнів у процесі різноманітної музичної діяльності, зокрема, інструментально-виконав­ської. Це зумовило науковий інтерес викладачів та аспірантів до проб­лем інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Зокрема, вагомим внеском у вивчення питань інструментально-виконавської підготовки стало дисертаційне дослідження на тему***"Фор­му­вання готовності майбутніх учителів музики до інстру­ментально-виконавської діяльності"***, виконане аспіранткою **Лари­сою Василівною Гусейновою**, нині доцентом кафедри інструмен­тально-виконав­ської підготовки, деканом факуль­тету культури і мистецтв імені Олександра Рос­тов­ського Ніжин­сь­кого державного універс­тету імені Миколи Гоголя.

У дисертації, захищеній у 2005 р., конкре­тизовано сутність поняття готовності майбутнього вчителя до інструментально-виконавської діяль­но­­сті, яка розглядається як домінантний стан осо­бисто­сті, що характеризується позитивною уста­нов­кою на інструментально-виконавську діяль­ність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими яко­стями, що продуктивно реалізуються у цій активній діяльності; визна­чено критерії педагогічної діагностики сформованості готовності майбут­нього вчителя до інструментально-виконавської діяльності, що включають наявність спонукальних мотивів навчально-виконавської діяль­ності, ступінь теоретичної підготовки, міру творчої спрямованості особистості, сформованість естетичних ціннісних орієнтацій, рівень технічної майстерності.

Розроблено дидактичну модель формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності, сутність якої визначають поставлені *мета –* розвиток інтегрувальної здатності особистості музиканта-педагога до осмислення, переживання й інтер­претації музичного твору, його виконавського втілення; *завдання* – художньо-виконавський розвиток студента шляхом засвоєння ним загальних закономірностей музичного виконавства, методів і прийомів роботи з творами, формування його виконавської майстерності, вихо­ван­ня творчих та вольових виконавських якостей, навичок самостійної роботи над музичним творами. Запропоновано методику реалізації означеної моделі, яка включає кумулятивний, репрезентативно-твор­чий, творчо-самостійний етапи.

Експериментально доведено, що ефективність цієї методики зале­жить від створення таких педагогічних умов: цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики, формування виконавської культури як основи готовності до інстру­мен­тально-виконавської діяльності, опора на метод активізації виконавської практики. Встановлено, що процес формування готовності до інстру­мен­тально-виконавської діяльності має бути цілісним, тобто між дисци­плінами, які забезпечують інструментально-виконавську підготов­ку, повинні існувати дієві інтерактивні зв’язки [5].

Важливість досвіду інтерпретації музики різних епох для профе­сійної діяльності вчителя музики, значущість стильових засад в його інструментально-виконавській підготовці визначили актуальність змісто­в­ного дисертаційного дослідження на тему ***"Формування музично-сти­льових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інстру­мен­тально-виконавської підготовки"***, виконаного аспіранткою **Оль­гою Миколаївною Щербініною**, нині доцентом кафед­ри інстру­ментально-виконавської підготовки Ніжин­ського державного універ­си­тету імені Миколи Гоголя.

У дисертації, захищеній у 2005 р., конкре­тизовано сутність поняття "музично-стильове уяв­лен­ня", яке розглядається як утворений в резуль­таті стиле-слухового та аналітичного досвіду і збережений свідомістю особистості образ музич­них явищ у їх стильових характеристиках. Уперше визначено педагогічні умови формування музич­но-стильових уявлень, до яких віднесено ціле­спря­мова­не формування вмінь сприймання музично-стильових явищ, використання методу стильового аналізу в процесі роботи над музич­ним твором, розвиток виконавської техніки студен­та в контексті певних стильових систем; обґрунтовано систему критеріїв діагностики сформованості музично-стильових уявлень, а саме: сфор­мо­ваність стиле-слухового досвіду, розвиненість мистецького тезау­русу, здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпре­тації, спроможність до педагогічної проекції музично-стильових уявлень; розроблено й апро­бовано методику формування музично-стильових уявлень студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки, сутність якої полягає в поетапному формуванні музично-стильових уявлень у напрямку від фрагментарних до цілісних, від одиничних до загальних, від репродук­тивних до творчо-продуктивних; представлено змістовно-компонентну модель формування музично-стильових уявлень у процесі інструмен­тально-виконавської підготовки.

Основою запропонованої методики стала змістовно-компонентна модель, що включає пріоритетний розвиток компонентів музично-слухо­вих уявлень, поетапне впровадження методів і прийомів навчання, варіювання педагогічних ситуацій та різновидів педагогічного впливу, врахування чинників оптимізації навчального процесу. Встановлено, що формування музично-стильових уявлень має спиратися на принципи інформаційного забезпечення навчання, поступового розширення сфе­ри самостійного навчання, урізноманітнення форм і видів діяль­ності; організації навчального матеріалу на засадах полістилістики та порів­няння [4].

У процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики важливе значення має навчальна взаємодія викладача і студента, яка є основою навчально-виконавської діяльності, відкриває великі можливості для розвитку індивідуальності студента, його творчих якостей, інтересів, потреб і прагнень. Це визначає актуальність дисер­та­ційного дослідження на тему: ***"Методичні засади взаємодії викла­дача і студента у процесі навчання гри на фортепіано"***, викона­ного аспіранткою **Валентиною Василівною Ревенчук**, нині доцентом кафедри інструментально-виконавської підго­товки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

У дисертації, захищеній у 2006 р., впер­ше в системі вищої музично-педагогічної осві­ти обґрунтовано методичні засади взає­мо­­дії викладача і студента у процесі навчання гри на фортепіано, яка розглядається як про­це­суальне явище, опосередковане природою музичного мистецтва, як спосіб організації спільної діяльності, що реалізується у формі спілкування, характеризується взаємо­розу­мін­ням, взаємопроникненням у духовний світ один одного, спільним аналізом процесу й результату навчальної діяльності.

Виявлено, що організація навчальної взаємодії в класі музичного інструмента має спиратися на принципи діалогізації, проблематизації, персоналізації, індивідуалізації, що сприятиме створенню умов для самореалізації особистості студента, розвитку його творчих здібностей. Визначено також критерії діагностики ефективності навчальної взаємо­дії, якими виступають міра її мотиваційної спрямованості, ступінь теоре­тичної обізнаності, рівень творчого ставлення студента до навчально-виконавської діяльності, ступінь його виконавської підготовки.

Встановлено, що ефективність навчальної взаємодії у процесі навчання гри на фортепіано залежить від створення таких умов, як ціле­спрямоване керування процесом навчальної взаємодії; забезпе­чен­ня її творчого характеру, змістовності художньо-педагогічного спілкуван­ня; розвитку мотивації оволодіння грою на фортепіано. Виявлено зако­номірну залежність між ефективністю навчальної взаємодії та ступенем єдності інтелектуального, емоційного, технологічного, опера­ційно-мо­тор­ного процесів; органічним поєднанням мотиваційного, когні­тив­ного, креативного, операційного компонентів навчальної взаємодії [6].

Розширення завдань і змісту музично-педагогічної освіти зумовлю­ють підвищення вимог до особистості майбутнього вчителя музики. Ці вимоги передбачають, насамперед, ґрунтовну музично-теоретичну, виконавську і методичну підготовку; спрямованість фахового навчання на формування мотивації педагогічної діяльності. Проблема полягає в тому, щоб за роки навчання у виші сформувати у майбутніх учителів музики правильні світоглядні установки, стійкі педагогічні переконання, мотивацію і готовність до музично-освітньої діяльності.

Вагомим внеском у вивчення означеної проблеми стало дослі­джен­ня ***"Методика формування мотивації педагогічної діяльно­сті у майбутніх учителів музики"***, виконане аспіранткою **Ольгою Олександрівною Морозовою**, нині доцентом кафедри теорії і мето­ди­ки музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

У дисертації, захищеній у 2011 р., розроб­лено й адаптовано методику формування моти­вації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, сутність якої полягає в закріпленні наяв­них і формуванні нових мотивів музично-педаго­гіч­ної діяльності, усвідомленні її смислу, стимулю­ванні розвитку теоретичної обізнаності та спрямо­ваності на збагачення досвіду музично-педагогічної діяль­ності студентів.

Визначено, що інтегрувальним методом форму­вання мотивації музично-педагогічної діяльності у майбутнього учителя музики є метод її ціннісно-смислової організації. Його реалізація полягає у визначенні рівня усвідомлення ним значущості власної музично-педагогічної діяль­ності; передбаченні того особистісного сенсу, який може мати для нього ця діяльність; визначенні на цій основі способів і прийомів фахової підготовки, в процесі якої буде здійснюватися становлення, розвиток і вираження особистісно-смислового ставлення студента до музично-педагогічної діяльності. Отримала позитивне підтвердження запропоно­вана логіка формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики: актуалізація вже складених позитивних мотивів; фор­му­вання прийомів цілеутворення; утворення нових мотивів; надан­ня їм нових якостей.

Експериментально доведено, що ефективність формування моти­вації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики залежить від створення таких педагогічних умов: цілеспрямоване педагогічне керу­ван­ня цим процесом; підвищення рівня музично-теоретичної обізнаності студентів; забезпечення педагогічної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики; стимулювання студентів до оволодіння вміннями музично-педагогічного самовдосконалення [8].

У сучасному інформаційному світі суттєво підвищуються вимоги до фахової підготовки майбутнього вчителя музики, важливою і необ­хідною складовою якої є формування творчих якостей. Розробці даної проблеми присвячене дослідження, виконане аспірантом **Дворником Юрієм Феодосійовичем**, нині доцентом кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного універ­ситету імені Миколи Гоголя, на тему ***"Формування творчих якостей майбут­нього вчителя музики засобами комп’ютерних технологій"*.**

У дисертації, захищеній у 2013 році, розроб­лено та апробовано методику формуван­ня творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп’ютерних технологій, в основу якої покладено дидактичну модель "*хочу – знаю – вмію – творю"*. Сутність методики полягає у поетап­ному розвитку мотивації до творчої діяль­ності, актуалі­зації в ній музично-теоретичних знань, форму­ван­ні вмінь використання комп’ю­тер­них техно­ло­гій в аранжуванні, композиції, перекла­денні та оркестровці; набутті студентами досвіду реаліза­ції власних творчих задумів. Засобами форму­ван­ня означених якостей та інструментом реалізації музично-творчого потенціалу виступають комп’ютерні технології, представлені комплек­сом сучасних музичних програм запису, обробки, збереження та передачі музичної інформації. Їх застосування суттєво розширює межі музично-творчої діяльності вчителя музики і відкриває нові можливості для його самореалізації в інформаційному суспільстві.

Встановлено, що творчі якості майбутнього вчителя музики – це осо­бистісні утворення, представлені цілісним динамічним комплексом мотиваційних, когнітивних, операційних та креативних характеристик, що забезпечують творчий характер фахової діяльності і є необхідною умовою професійної самореалізації. Виокремлено чотири домінантні комплекси та етапи, на яких здійснюється їх формування: *довільно-творчий, базово-когнітивний, базово-технологічний та самостійно-творчий*.

Виявлено, що оптимальними умовами формування творчих яко­стей є педагогічне керування цим процесом; стимулювання творчої активності, ініціативи, творчого пошуку; актуалізація музично-теоре­тичних знань у композиції (імпровізації), аранжуванні, перекладенні, інструментуванні музичних творів; створення діалогового середовища: суб’єкт – комп’ютер – суб’єкт; матеріально-технічне та програмне забез­печення музично-творчого процесу [11].

У процесі становлення особистості майбутнього вчителя музики вагоме місце посідає формування досвіду ціннісного ставлення до музич­ного мистецтва, який, будучи важливою якістю фахівця, сприяє осмисленню значущості музичних явищ, характеризує підготовленість до здійснення музично-освітньої діяльності в школі, істотно позна­чається на її ефективності. Це визначає актуальність дослідження на тему ***"Методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики"***, виконаного аспіранткою **Валерією Сергіївною Вергуновою**, нині старшим викладачем кафедри мистецьких дисциплін Націо­нального університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка.

У дисертаційній роботі, захищеній у 2011 р., розкрито сутність досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, під яким розуміється якість особистості, що охоплює враження, знання й умін­ня, які є результатом здійснення музичної діяльно­сті, спрямованої на пошук та втілення музичних цінностей; обґрунтовано критерії діагностики сфор­мо­ваності досвіду ціннісного ставлення до музич­ного мистецтва, а саме: когнітивний, спрямований на з’ясування сформованості ступеня музично-теоретичної обізнаності; емоційно-мотиваційний, що характеризує стан сформованості емоційно-мотивацій­ного ставлення до музичних явищ; діяльнісно-творчий, спря­мо­ваний на виявлення міри розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва; рефлек­сивно-оцінний, спря­мований на з’ясування міри сформованості рефлек­сивних умінь студентів.

Розроблено та експериментально перевірено методику формуван­ня досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, сутність якої полягає у цілеспрямованому розвитку структурних компонентів озна­ченої якості; поетапному формуванні досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. В основу методики покладено дидактичну модель формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, яка включала обґрунтування мети, завдань, змісту, етапів, принципів і методів формування означеної якості. З’ясовано, що процес форму­вання досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва ґрунту­ється на таких принципах: безперервності набуття художнього досвіду, єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного, обов’язковості гедоністичного ефекту, активізації музично-творчої діяльності, опори на життєвий та художній досвід студентів, педагогічної взаємодії; встанов­лено, що ефективність формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва підвищується завдяки створенню таких педаго­гічних умов: педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, розвиток музичного сприй­мання як основи ціннісного ставлення до музичного мистецтва, стимулювання оцінної діяльності студентів, формування мотивації спілку­вання з музикою [9].

У процесі становлення особистості майбутнього вчителя музики вагоме місце посідає формування його музичного-інтонаційного мис­лен­ня, яке, будучи важливою складовою музичних здібностей, визначає успішність художнього пізнання, суттєво позначається на якості музич­но-творчої діяльності. Результатом вивчення актуальної проблеми стало дослідження на тему ***"Формування музично-інтонаційного мис­лен­ня майбутніх учителів музики у про­цесі фахової підго­товки"***, виконане аспірант­кою **Оленою Володимирівною Спіліоті**, нині доцентом кафедри музичної педагогіки та хорео­графії Ніжинського державного універси­тету імені Миколи Гоголя.

У дисертаційній роботі, захищеній у 2012 р., музично-інтонаційне мислення розгляда­єть­ся як особливий вид художнього відображення дійс­ності, що полягає в її пізнанні й перетво­ренні, сприйманні і передачі специфічних музич­но-звукових образів, що виражаються в інтона­ціях. Оскільки специфічність мислення залежить від сфери функціонування, то музичне-інтона­ційне мислення – це процес творення складних інтонаційних поєднань. Музична інтонація виступає специфічним засо­бом художнього спілкування, вираження і передачі емоційно насиченої думки за допомогою просторово-часового руху в його озвученій формі. Вона володіє функцією відображення жанрових та стильових особли­востей твору, композитора і епохи.

Встановлено, що музично-інтонаційне мислення включає три взаємо­пов’язані компоненти: сприймання, рефлексію, творчість, які ма­ють можливість розгортатися та набувати нової якості, перебуваючи в різних аспектах (сприймання, рефлексії, творчості).

Доведено, що формування музично-інтонаційного мислення здій­снюється ефективніше за умов педагогічного керування процесом формування музично-інтонаційного мислення; формування мотивації до музичної діяльності; набуття вмінь музичного сприймання; створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення; накопичення музичного досвіду, знань і музично-аналітичних умінь.

Теоретичний аналіз процесу формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики дав змогу визначити та обґрунту­вати критерії діагностики сформованості означеної якості (мотивацій­ний, когнітивний, емоційно-аналітичний, операційний, креативний крите­рії) та виявити ефективність запропонованої методики. Методика вклю­чає дві складові: організаційну, яка ґрунтується на структурно-функціо­нальній моделі на базі стандарту IDEFO; і практичну, яка передбачає засвоєння музично-теоретичних та музично-історичних знань; накопи­чення музич­но-інтонаційного тезаурусу; розвиток музичних здібностей (мелодич­ного та гармонічного слуху, музично-слухових уявлень, пам’яті тощо), умінь диференціювати звуковий потік, вербалізувати свої вра­ження, усвідом­лювати та оперувати жанрово-стильовими інтонаціями, умінь та навичок цілеспрямованого аналізу; створення музики за мо­деллю, імпровізацію [10].

Завданням сучасної хореографічно-педагогічної освіти на зламі ХХ–ХХІ століть є розробка та впровадження інновацій для забез­печення реалізації творчого потенціалу особистості, створення умов для розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя хореографії в нав­чально-виховному процесі вищих навчальних закладів педагогічної та мистецької освіти.

Творчість у царині хореографічного мистецтва найбільшою мірою виявляється в балетмейстерській діяльності. Процес постановки танцю на всіх етапах його створення (від зародження ідеї до презентації хореографічного твору) є потужним джерелом розвитку творчого потен­ціалу майбутнього вчителя хореографії.

Дисертаційне дослідження на тему ***"Формування балетмей­стер­ських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки"***, виконане аспірантом **Олександром Миколайо­вичем Пархоменком**, нині доцентом кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Робота присвячена важливій проблемі про­фесійної підготовки майбутніх учителів хоре­о­гра­фії, актуальність якої зростає у зв’язку зі здій­сню­ваними перетвореннями у вищій школі, методо­логічною переорієнтацією навчального про­цесу на розвиток особистості студента, ви­знання її самобутності й самоцінності.

У дисертаційному дослідженні, захищеному у 2016 р., охарактеризовано особливості та складові балетмейстерської діяльності, визна­чено основні види балетмейстерських умінь учителя хореографії, розкрито їх інтегративний характер; обґрунтовано критерії, показники та рівні їх сформованості в студентів спеціальності "Хореографія" вищих педагогічних та мисте­цьких навчальних закладів; доведено можливість педагогічного впливу на формування в майбутніх учителів хореографії балетмейстерських умінь у процесі фахової підготовки; розроблено модель цього процесу, в основу якої покладено змістові домінантні лінії ("Світ хореографічного мистецтва", "Я в хореографічному мистецтві", "Я в балетмейстерській діяльності"); запропоновано принципи формування балетмейстерських умінь у майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки (єдності художнього і технічного, емоційного і свідомого; орієнтації на духовний розвиток студентів у процесі балетмейстерської підготовки; активізації їхньої творчої діяльності); виявлено педагогічні умови забез­печення ефективності формування означених умінь; доведено переваги запропонованої методики організації цього процесу, які полягають у спрямуванні хореографічного навчання студентів на опанування ними новими засобами і способами балетмейстерської діяльності та новими формами міжособистісної взаємодії [12].

Важливим напрямком  наукових досліджень стало вивчення проб­лем музичної освіти  школярів, зокрема, проблеми пошуку можливостей розширення змісту шкільної музичної освіти на позаурочну та поза­шкільну діяльність. Вагомим внеском у вивчення цієї проблеми стало дисертаційне дослідження на тему ***"Формування музичної культури молодших школярів в умовах взаємодії загальноосвітньої і дитя­чої музичної шкіл"***, виконане аспіранткою **Оленою Миколаївною Грисюк**, нині доцентом кафедри мистецьких дисциплін Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка.

У дисертації, захищеній в 2000 р., дається наукове обґрунтування процесу формування му­зич­ної культури учнів вокально-хорових класів початкової школи, дидактичної моделі виховання учнів в умовах взаємодії загальноосвітньої і дитячої музичної шкіл; організаційно-педагогічних умов формування музичної культури. Музична культура особистості розглядається дослідницею як багаторівневе утворення, що характеризується якістю музичного сприймання та переживання музичних творів, прагненням до творчого само­вияву в музичній діяльності, упорядкованістю та глибиною музичних знань, рівнем активного засвоєння різних видів музичної діяльності, вибірковим оцінним ставлення до музики.

Встановлено, що взаємодія загальноосвітньої та дитячої музичної шкіл є цілеспрямованим двобічним процесом безпосереднього й опосе­редкованого впливу двох типів шкіл, ефективною формою організації музичної освіти учнів. Вона забезпечує створення належних умов му­зичного розвитку дітей, значне вдосконалення музично-освітнього процесу. Особливості музичної освіти учнів в умовах взаємодії двох типів шкіл визначаються здійсненням освітнього процесу упродовж дня в одному шкільному приміщенні; створенням єдиного навчального плану і доцільного розкладу занять; можливістю підвищення контролю практично за всіма видами навчальної діяльності учнів з боку об’єдна­ного педагогічного колективу; забезпеченням об’єктивності в оцінюванні рівня загального і музичного розвитку дітей; демонстрацією музично-освітніх досягнень перед широким учнівським загалом; розвитком музично-просвітницької діяльності.

Експериментально доведено, що ефективність формування му­зич­ної культури учнів зростає у двобічному процесі розширення і зміц­нення зв’язків загальноосвітньої і дитячої музичної шкіл за умов педагогічно доцільної організації навчально-виховного процесу, збага­чення змісту музичного навчання учнів, встановлення дійових міжпред­метних зв’язків, урізноманітнення музичної діяльності учнів, створення на заняттях атмосфери художньо-творчого спілкування [1].

Важливою проблемою музичної педагогіки й одним з її головних пріоритетів є формування і розвиток музичних здібностей дітей, пошук таких шляхів і методів, які б давали змогу виявляти і розвивати здібності кожної дитини. Це визначило актуальність дослідження на те­му ***"Форму­вання музичних здібностей молодших школярів на уроках музики"***, виконаного аспіранткою **Оленою Віталіївною Коваль**, нині доцентом, завідувачем кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

У дисертаційній роботі, захищеній у 2002 р., обґрунтовано й експериментально апробо­вано методику цілісного формування музично-слухо­вих, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності на уроках музики у почат­ковій школі; розроблено критерії та показники діагностики сформованості музич­них здібностей, які дозволяють адекватно оціню­вати ефектив­ність музично-освітнього процесу, а саме: емоцій­ний і пластичний відгук на музику, вияв слухової уваги, виразне виконання твору, вибірковість музичних інтересів і музичних ба­жань, емоційна захопленість музичною діяльністю, усвідомлення зв’яз­ків музики з життям, оригінальність суджень про музику, уміння аналізу­вати й інтерпретувати твір, вияв ціннісного ставлення до музичних творів.

Встановлено, що процес формування музичних здібностей ґрунту­ється на педагогічній моделі, яка включає визначення мети (розвиток музичних здібностей як основи формування музичної культури особи­стості), завдань (формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей, здібностей до музичної діяльності як єдиного синкретичного комплексу), змісту (система музичних знань, досвід музичної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва, власна музично-творча діяльність як результат задоволення потреб і бажань музично-образного самовираження); засобів (високохудожні твори та доцільний допоміжний музично-дидактичний матеріал); педаго­гічних впливів (сучасні педагогічні технології, оптимально організована музично-навчальна діяльність); методів (ігрові та навчальні методи, методи активізації музичної діяльності, методи створення пошукових ситуацій тощо); форм навчання (колективна, групова, індивідуальна); критеріїв діагностики сформованості музичних здібностей.

Експериментально доведено, що ефективність процесу форму­ван­ня і розвитку музичних здібностей залежить від таких педагогічних умов: інформованості вчителя про стан розвитку музичних здібностей кожного учня зокрема і класу в цілому; цілісного формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності; залучення учнів до такої діяльності на уроці, яка вимагає вияву означених здібностей; індивідуально-типологічного  підходу до формування музичних здібностей дітей [3].

Аналіз основних наукових здобутків аспірантів О. Я. Ростовського свідчить про актуальність і вагомість виконаних досліджень. Спільним для них є прагнення до впровадження в навчальний процес ефективних технологій шкільної музичної та музично-педагогічної освіти, принципу гуманізації навчальної взаємодії, методів художньо-педагогічного спіл­ку­вання, навчально-виконавської активності тощо.

Наукова школа доктора педагогічних наук, професора О. Я. Рос­тов­ського – видатного вченого сучасності і далі розвивається, але вже через його учнів. Як справжній Вчитель він і сьогодні веде всіх нас стежкою науки у світ прекрасного.

**Список захищених дисертацій:**

1. Грисюк О. М. Формування музичної культури молодших школя­рів в умовах взаємодії загальноосвітньої і дитячої музичної шкіл : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Грисюк Олена Миколаївна ; Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 1999. – 193 с.
2. Мішедченко В. В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Мішедченко Валентина Василівна ; Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин, 2002. – 223 с.
3. Коваль О. В. Формування музичних здібностей молодших шко­ля­рів на уроках музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ко­валь Оле­на Віталіївна ; Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. М. Гого­ля. – К., 2002. – 251 с.
4. Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень май­бут­­ніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготов­ки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Щербініна Ольга Миколаїв­на ; Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2004. – 241 с.
5. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 /  Гусейнова Лариса Василівна ; Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2005. – 246 с.
6. Ревенчук В. В. Методичні засади взаємодії викладача та сту­ден­та у процесі навчання гри на фортепіано : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ревенчук Валентина Василівна ; Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2006. – 234 с.
7. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбут­нього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Михаськова Марина Анатоліївна ; Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. – К., 2007. – 235 арк.
8. Морозова О. О. Методика формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Морозова Ольга Олександрівна ; Хмельницька гум.-пед. ака­де­мія. – Хмельницький, 2011. – 248 с.
9. Вергунова В. С. Методика формування досвіду ціннісного став­лення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Вергунова Валерія Сергіївна ; Чернігівський нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2011. – 235 с.
10. Спіліоті О. В. Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Спіліоті Олена Володимирівна ; Ніжинський держ ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2012. – 271 с.
11. Дворник Ю. Ф. Формування творчих якостей майбутнього вчи­теля музики засобами комп’ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Дворник Юрій Феодосійович ; Ніжинський держ ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2013. – 260 с.
12. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь май­бут­ніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Пархоменко Олександр Миколайович ; Ніжинський держ ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2016. – 250 с.

**РОЗДІЛ І**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ**

**МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

**ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ   
ЯК СКЛАДОВОЇ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ**

**ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Вергунова В. С.**

*Стаття присвячена актуальним проблемам формування реф­лек­сивних умінь як необхідної складової досвіду ціннісного став­лення до музичного мистецтва майбутніх учителів музики. Підкреслюється, що їх вирішення сприятиме активізації внут­ріш­ніх механізмів самореалізації студентів, розвитку здатності до самоаналізу й самооцінки музично-освітньої діяльності, ста­нов­ленню особистісної позиції щодо музичних явищ.*

Одним із пріоритетних завдань музичної педагогіки є активізація тих особистісних чинників, які забезпечують ефективне здійснення музично-освітньої діяльності. Наразі постає необхідність звернення до проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва як сутнісної якості особистості майбутнього вчителя, що передбачає не лише накопичення музично-теоретичних знань, розвиток емоційної сфери, а й формування рефлексивних умінь студентів у про­цесі їх фахової підготовки.

Проблемі формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва присвячено багато праць (В. Александров, Аристотель, Ю. Бо­рєв, Г. Гегель, В. Джеймс, І. Зязюн, В. Іванов, Н. Крилова, Л. Левчук, В. Личковах, Дж. Локк, М. Каган, В. Кудін, О. Семашко, Л. Столович, І. Шитов та ін.). Психологічний аспект стосується вивчення індивіду­аль­ного досвіду (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анци­фе­рова, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Мас­лоу, К. Пла­тонов, В. Рибалка, К. Роджерс, В. Роменець, С. Рубін­штейн та ін.), досвіду рефлексії (І. Лялюк, А. Фурман та ін.). Важливими є дослідження у сфері музичної педагогіки, у яких розглядаються питання щодо сутності музичного сприймання, залучення підростаючого покоління до музичної діяльності, розвитку їх ціннісних орієнтацій, фахової підготовки вчителя музики (Е. Абдулін, Л. Арчажникова, В. Дряпіка, Д. Кабалевський, І. Кули­ко­ва, Є. Назайкінський І. Орлова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Руд­ницька). Однак проблема розвитку здатності до рефлексії студен­тів у процесі музичного навчання поки що розкрита недостатньо, що зумовило завдання статті: висвітлити актуальні проблеми формування рефлексив­них умінь студентів як складової досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Учені підкреслюють, що досвід є основою освоєння дійсності, в якому тісно переплітається індивідуальне та соціальне. Дж. Локк вва­жав, що досвід має подвійну природу. Окрім чуттєвого (зовнішнього) досвіду, людина має ще й внутрішній досвід, оскільки пізнання дійсності відбувається не лише за допомогою органів чуття, але й включає факт переживання суб’єктом самого себе. "Друге джерело", з якого досвід постачає ідеї розуму, є рефлексія, внутрішнє сприйняття своєї власної діяльності. Під рефлексією я розумію спостереження розуму над своєю діяльністю, способами її вияву, внаслідок чого у розумі виникають ідеї цієї діяльності", – писав мислитель [1, с. 129].

Сучасні дослідники стверджують, що досвід рефлексії ґрунтується на самооцінці та передбачає вироблення більш ґрунтовних і адекватних знань про світ; побудову нових образів себе у результаті спілкування з іншими людьми та під час активної діяльності. На думку А. Фурман, саме завдяки рефлексії здійснюється навчання особи, а результатом цього процесу є саморозвиток та ствердження самоактивності, зміни у психологічній організації внутрішнього світу індивіда [6, с. 7]. Такий підхід здійснюється через особливість рефлексії як складової будь-якого досвіду, яка передбачає перетворення частини світу на своє внут­­ріш­нє надбання. Відбувається формування, так би мовити, втори­нно­го досвіду, що означає одночасно і переживання прожитого, і отри­мання досвіду переживань.

Важливою основою досвіду рефлексії є рефлексивні уміння, необ­хідні для узагальнення власного досвіду, здійснення аналізу діяль­ності; уміння робити висновки, контролювати хід і результати діяльності, співставляти свої можливості з цілями діяльності.

Рефлексивні уміння є необхідною складовою досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, під яким ми розуміємо таку особи­стісну якість, що охоплює сукупність вражень, знань і вмінь, які є результатом музичної діяльності, спрямованої на виявлення, осмис­лення і втілення музичних цінностей. Вони виявляються у здатності аналізувати враження від спілкування з музичним мистецтвом, умінні визначати об’єктивну та суб’єктивну значущість музичних творів; у повноті й адекватності самооцінки особистості як суб’єкта ставлення до музичного мистецтва, у критичному підході до виконання музично-творчої діяльності. Їх розвиток характеризує особливий особистісний акцент, який виникає при освоєнні музично-естетичних цінностей. Це передбачає наявність необхідних знань щодо музичного мистецтва, розуміння його ціннісної значущості, розвиток емоційної реакції на музичні твори, виявлення у них особистісного смислу; зумовлюється появою домінуючих потреб та інтересів, становленням ціннісного став­лення до довкілля й самого себе.

Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики у процесі їх фахової підготовки має низку проблем. Насамперед, це пов’язується із акцентуванням уваги більшості викладачів на інфор­маційному аспекті навчання, перевірці лише засвоєних знань та умінь. При такому підході особисте ставлення студентів до музичного мис­тецтва та до власної діяльності залишається поза увагою, нівелюється також їхня здатність до аналізу вражень і думок після спілкування з музикою. Це призводить до зниження мотивації взаємодії з музичним мистецтвом, зникнення творчого піднесення при залученні до музично-освітньої діяльності. Тому потрібно, щоб отримані майбутніми фахів­цями знання проходили через досвід рефлексії, що сприяє поглиб­ленню музичних вражень та усвідомленню ціннісних аспектів залучення дітей до музичного мистецтва. Як наголошував О. Ростовський, "фахо­ва підготовка майбутнього вчителя музики має забезпечувати форму­вання творчого ставлення до оволодіння музичним мистецтвом, що передбачає рефлексивне осмислення різноманітних явищ і процесів музично-педагогічної дійсності" [4, с. 12].

Інша проблема формування рефлексивних умінь у студентів стосується переходу засвоєних знань у внутрішнє надбання. Практика свідчить, що часто отримані у процесі навчання знання залишаються "мертвим тягарем". О. Рудницька наголошувала: "Найважливішою озна­кою розвитку особистості є не інтенсивність засвоєння суспільно значущих цінностей, а процес їх перетворення на власну систему цін­ностей" [5, с. 58]. Цьому сприяє розвиток емоційних реакцій, оскільки засвоєння певних положень тільки на інтелектуальному рівні, без емоційного забарвлення, призводить до оволодіння абстрактними знан­нями, що не мають особистісної значущості. Водночас, важливе їх усвідомлення, осмислення отриманих музичних вражень, що сприяє виз­на­ченню об’єктивної та суб’єктивної значущості музичних творів. У такому разі спілкування з музикою кожного разу буде підводити май­бутніх учителів до самопізнання власних думок, учинків, форму­вання ціннісних орієнтацій у сфері музичного мистецтва.

Наступною проблемою формування рефлексивних умінь є недо­статня увага викладачів до розвитку оцінної здатності майбутніх фахів­ців, на основі якої здійснюється розвиток уміння самоаналізу й само­оцін­ки. На думку Г. Падалки, традиційно студенти пізнають музич­не мистецтво під керівництвом викладача, виконуючи його вказівки і зауваження. Такий підхід визначає спрямованість більшості програм з мистецьких дисциплін, у яких за основу береться набуття учнями знань та умінь, а не формування оцінних суджень. "Ні викладачі, ні студенти не орієнтовані на оцінне, критично осмислене засвоєння мистецтва", – писала вчена [2, с. 103].

Слід також враховувати, що підготовка майбутніх учителів є не новим етапом їх музичного розвитку, а включає в себе минулі спілку­вання з музикою. Тому значну роль у подальшому освоєнні музичного мистецтва відіграє духовне багатство особистості, її художній та життєвий досвід й, зокрема, попередній досвід рефлексії. Цей аспект підкреслює ту особливість, що у процесі навчання викладач має спиратися на цей досвід, відштовхуватись від нього, розвивати, інтер­пре­тувати та включати у навчально-виховний процес. Тільки у такому разі можна говорити про особистісну значущість пізнання явищ музич­ного мистецтва.

Важливу роль у цьому процесі відіграє створення особливих стосунків між викладачем і студентом. Як стверджував К. Роджерс, виникнення відповідної атмосфери, що ґрунтується на визнанні цінності індивіда, відсутності зовнішньої оцінки, спрямовує особистість на саморозвиток та самовдосконалення. "Якщо створити певний тип сто­сун­ків з іншою людиною, вона знайде у собі здатність використати їх для свого розвитку, що викличе зміни і розвиток її особистості", – наго­лошував він [3, с. 75]. Однак викладання у виші часто має авторитарний характер, який орієнтує майбутніх фахівців на насліду­вання за певним інтерпретаційним зразком, позбавляє їх самостійності, активності, ігнорує творчу ініціативу.

Г. Падалка зазначала, що спілкування між викладачем і студен­том має здійснюватись на діалогічних засадах, в ході якого відбувається звернення до художнього досвіду, обмін думками. Основою створення такого спілкування є суб’єкт-суб’єктні стосунки. "Міжсуб’єктний зв’язок відрізняється від суб’єкт-об’єктного тим, що педагог бачить у учневі унікальну особистість, яка спроможна продукувати цінності естетичного порядку, перетворювати їх, а не тільки засвоювати", – підкреслювала вона [2, с. 164].

Отже, рефлексивні уміння є необхідною складовою досвіду цінніс­ного ставлення до музичного мистецтва та зумовлюються розвитком інших його компонентів. Вони виявляються у здатності аналізувати враження від спілкування з музикою, умінні визначати об’єктивну та суб’єктивну значущість музичних творів; у повноті й адекватності самооцінки особистості як суб’єкта ставлення до музичного мистецтва, у критичному підході до виконання музично-творчої діяльності. Форму­вання рефлексивних умінь пов’язано з низкою проблем: акцентуванням уваги викладачів на перевірці набутих знань та вмінь, без врахування особистісного ставлення студентів до музики, застосуванням здебіль­шого інформаційних методів навчання, формальним підходом до інтерпретації музичних творів, відсутністю діалогічного спілкування у навчанні. Основою вирішення цих проблем є врахування виховної спрямованості викладання музичних дисциплін, органічне поєднання музичних знань, умінь та естетичного розвитку студентів; переорієн­тація педагогічної освіти на засади гуманізації, застосування рефлек­сивно-інтерпретаційного підходу до мистецької освіти.

**Література**

1. Локк Дж. Избранные философские произведения / Дж. Локк : в 2 т. – М. : Изд-во социально-экономической литературы, 1960.

Т 1. – 1960. – 734 с.

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва [Текст] (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта Украї­ни, 2008. – 274 с.
2. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М. : Издательс­кая группа "Прогресс", Универс, 1994. – 480 с.
3. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації про­фе­­сійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформу­вання сучасної загальноосвітньої школи / О. Я. Ростовський // Наукові записки. – Тернопіль : ТДПУ, 2001. – № 2. – С. 12–22. – (Серія "Педагогіка").
4. Рудницька О. П. Вчись цінувати прекрасне / О. П. Руд­ницька. – К. : Музична Україна, 1983. – 112 с.
5. Фурман А. В. Психологія української ментальності / А. В. Фур­ман. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 132 с.

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВЗАЄМОДІЇ**

**ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ТА ПСМНЗ**

**Грисюк О. М.**

*У статті запропоновано системний підхід до формування музич­ної культури особистості, розкрито сутність основних катего­рій, наведено структурні компоненти вказаного процесу та запропоновано умови його успішної реалізації.*

Розбудова сучасної національної системи освіти спонукає до перебудови й удосконалення роботи навчально-виховних закладів, пошуку і впровадження нових педагогічних підходів, форм і методів, які б відповідали розвитку особистості, сприяли розкриттю її моральних, духовних, розумових і фізичних здібностей. У зв’язку з цим неможливо переоцінити значення музичного мистецтва і художнього виховання у духовному становленні підростаючого покоління.

Відсутність взаємодії між мистецькими навчальними закладами різних типів зумовлює виникнення певного кола проблем, накопичених у системі сучасного музичного виховання і навчання. Проблеми музичної освіти зумовлюються наявністю багатьох суперечностей між: соціально-культурними потребами суспільства і можливостями школи; духовними потребами суспільства і рівнем музично-естетичного розвитку підро­стаючого покоління; усвідомленням важливості та необхідності музич­ного виховання для розвитку особистості і можливостями сучасної школи та родини у його забезпеченні; художнім досвідом, внутрішньою позицією особистості і зовнішніми впливами на неї; змістом і методами музичного навчання та навчальною діяльністю школярів; природним прагненням дитини до творчості і можливостями школи та батьків у його задоволенні; прагненням учнів до активної музичної діяльності й можливостями їх реалізації у навчальному процесі; зростаючими обсягами навчального матеріалу і здатністю дитини до їх осягнення та засвоєння; обов’язковістю засвоєння навчального матеріалу і його відповідністю інтересам та потребам школярів; вимогами вчителя і сту­пенем готовності до них дітей; керівною роллю педагога і прагненням учня до самостійності; суб’єктно-об’єктною позицією учителя й учня у процесі музичного навчання. Розв’язанням проблем музичної освіти, хоча й по-різному, але найбільш систематично i цілеспрямовано займа­ються загальноосвітня школа та початкові мистецькі навчальні заклади. У широкому розумінні формування музичної культури особи­стості є провідним освітнім орієнтиром вказаних навчальних закладів. Розгля­немо це питання докладніше.

Опорою нашого аналізу мають стати погляди дослідників різних часів. Так, встановлена залежність рівня музичної культури від здат­ності особистості до сприймання та оцінювання музичних творів (В. Бутенко, Л. Коваль, Г. Падалка, А. Пілічяускас, О. Ростовський, О. Руд­ницька та інші); впливу мистецтва на розвиток духовного світу особистості (Д. Джола, І. Зязюн, В. Кудін, А. Мелік-Пашаєв, О. Олексюк, Г. Панкевич, А. Щербо, О. Щолокова та інші), розвитку музичності суб’єкта (А. Готсдінер, В. Мясіщев, С. Науменко, К. Тарасова, Б. Теплов та інші); доцільної організації музичного навчання (Б. Брилін, Н. Дя­ченко, Л. Хлебнікова, М. Фейгін та інші); від змісту, принципів і методів музично-виховної роботи (Е. Абдулін, О. Апраксіна, Е. Бальчітіс, О. Ве­ре­щагіна, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, Л. Масол, С. Ригіна, О. Рос­тов­ський та інші).

Сучасна загальноосвітня школа спрямовує свою діяльність на розвиток та соціалізацію особистості учнів, формування їхньої націо­нальної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослід­ниць­ких навичок і навичок життєзабезпечення, здатності до самороз­витку та самонавчання в умовах глобальних змін і викликів [6]. Спеціа­лізовані початкові мистецькі навчальні заклади цілеспрямовано і професійно вводять дітей у широкий світ національної та світової музичної культури, залучають їх до пізнання та освоєння різних видів і жанрів музичного мистецтва. У такий спосіб здійснюється формування високих художньо-естетичних смаків дітей, збереження, освоєння та примноження національних духовно-культурних витоків і надбань [9].

Навчальні заклади двох типів здійснюють музичне навчання і виховання учнів паралельно, але відокремлено, не враховуючи пози­тивних можливостей один одного. Суттєво, що ці два процеси з різним дидактичним наповненням мають спільну мету – формування музичної культури особистості як частини її загальної духовної культури. Наяв­ність спільної мети спонукає до об’єднання зусиль двох типів шкіл як одного з напрямів її досягнення. Втім головна проблема полягає у відсутності такої освітньої системи, яка дозволяла б зберігати кращі традиції музичної педагогіки і використовувати сучасні музично-педа­гогічні надбання й досягнення, форми й умови початкових спеціалізо­ваних мистецьких навчальних закладів (далі – ПСМНЗ) у духовному зростанні підростаючих поколінь. Створення такої системи сприятиме виявленню в кожній дитині її художньо-творчих задатків та обдарувань, розвитку здібностей та формуванню особистісних якостей, вихованню музичної культури особистості.

Музична культура, як підсистема художньої й естетичної культур, виступає найважливішим показником естетичного та художнього роз­витку суспільства та особистості. Музичну культуру особистості (далі – МКО) варто розглядати в кількох аспектах, а саме: як результат та мiру визна­чення ступеня розвитку музичної культури суспільства; як систему особистiсних якостей i властивостей; як умову і як процес само­створення особистостi. Музична дiяльнiсть i музична свiдомiсть є основ­ними компо­нентами МКО, що активно взаємодiють i зумовлюють роз­виток один одного. Компоненти пов’язуються через музичне сприй­мання, яке висту­пає стрижнем музично-педагогічного процесу. Визна­ченню шляхів, умов і особливостей формування музичної культури як складної динамічної системи сприяють підсистеми: музикальність, мо­ти­ваційність, інформа­ційність, операційність, оцінність [8].

Процес формування МКО взаємодiє, пiдпорядковується загальним закономiрностям, має схожi властивостi, структуру й умови розвитку з педагогiчним процесом. Структурними елементами процесу форму­вання МКО є: мета, змiст, педагогiчнi впливи, контроль, оцiнка i корекцiя результатiв процесу, остаточний пiдсумок (кiнцевий результат). Варто зазначити, що вступаючи у взаємодію, структурні елементи, утворюють стійкі функціональні зв’язки (цільовий, змістовий, операційно-дiєвий, оцiнно-результативний), відсутність будь-якого з них руйнує цілісність i поступальність процесу формування МКО.

Сутнiсть процесу формування МКО полягає у закономірній, поступовій, безперервній зміні основних здібностей та якостей особи­стості, що приховані від безпосереднього сприйняття, але розкрива­ються через розвиток від діяльності за взірцем, до свідомої музичної діяльності. Системотворним чинником означеного процесу є мета, яка зумовлює його основний зміст, ідею і напрям розвитку [2]. Логіку розвитку можна представити так: вчитель, спираючись на iнформацiю про умови, характер i результати музичного виховання, встановлює рiвень музичного розвитку дитини; орiєнтуючись на мету процесу, визначає його змiст, планує i здiйснює педагогiчнi впливи; на основi зворотного зв’язку та iнформацiї про результати контролю й оцінки, виконання цілей-завдань здійснює відповідне коригування процесу; планує i реалiзує новi педагогiчнi впливи. Отже, розвивиток процесу формування МКО у напрямi кiнцевої мети музичного виховання відбу­вається за принципом концентризму.

Як відомо, формуванням музичної культури школярів найбільш систематично і цілеспрямовано займаються загальноосвітня школа та ПСМНЗ. На цьому шляху вони зустрічаються із суттєвими проблемами [1], а саме: проблема змістового наповнення мети музичного вихо­вання, невизначеність стосунків педагога та учнів, недостатня організа­ція, спрямованість та активність музичної діяльності дітей на уроці та в позашкільний час суттєво заважають успішному музичному розвитку дітей в загальноосвітній школі; відсутність атмосфери радості й зацікав­леності від зустрічі з музикою на уроці, недооцінка важливості доброзич­ливого ставлення до дитини не спонукають виникнення в неї відчуття духовної єдності, емоційного задоволення від спілкування не лише з музикою, але й з педагогом.

Початкові мистецькі навчальні заклади завдання масового музич­ного виховання відносять на другий план, звільняючи місце спе­ціально­му навчанню, зорієнтованому на професіоналізацію. Недооцінка важли­во­сті розвитку емоційної сфери дитини, наслідування застарілим вимогам щодо організації та змістовності навчального процесу, обме­женість та звуженість музичної діяльності учнів, відсутність системних зв’язків між теоретичними та практичними музичними дисциплінами, непорозуміння між викладачами, які орієнтуються на відокремлене здійснення навчання, невизначеність у стосунках педагога й учня на уроці призводять до гальмування або руйнування (наслідком якого є небажання займатися музикою та залишення навчання у ДМШ) ціле­спря­мованого процесу формування МКО. Подоланню окреслених проб­лем може сприяти створення відповідних умов.

Під організаційно-педагогічними умовами формування музичної культури особистості розуміємо такі, що виникають внаслідок взаємодії двох типів шкіл і є необхідними та достатніми для успішного музичного розвитку школярів. До них належать: педагогічно доцільна організація навчально-виховного процесу, дидактичне обґрунтування змісту музи­чного навчання, встановлення тісних міжпредметних зв’язків, активіза­ція музичної діяльності шляхом її урізноманітнення, створення атмос­фери художньо-творчого спілкування [3]. Означенi умови характери­зуються взаємовпливом, взаємозалежністю є необхідними i достатніми для музичного розвитку кожного учня.

Педагогічно доцільна організація навчально-виховного процесу полягає у забезпеченні матеріальних і дотриманні санітарно-гігієнічних умов навчання, доцільному використанні навчального і позанав­чаль­ного часу школярів шляхом створення комплексного розкладу занять та розкладу підготовки домашніх завдань. У цьому плані актуальною зали­шається думка Д. Б. Кабалевського про те, що в процесi виявлення музичних здібностей, розвитку музичної свідомості потрібно здійсню­вати диференціацію програмових вимог. Остання полягає у викори­стан­нi максимального обсягу змiсту програм для обдарованих дiтей i iндивi­ду­альне планування матерiалу для дiтей, що не мають яскраво вира­же­них музичних здiбностей, але люблять музику i прагнуть до неї [4, с. 104].

Створенню дидактичної основи музичного розвитку молодших школярів сприяють: комплексний навчальний план, що характери­зуєть­ся певною системнiстю, забезпечує врахування наявних, можливих та необхiдних змiн у змiстi навчання; диференцiацiя навчання, яка спрямо­вується на виявлення всiх компонентiв, методичних систем i ступенiв музичного навчання, дозволяє враховувати індивідуальні особливості, уподобання i здiбності кожної дитини, запобігає виникненню загальної "професіоналізації" навчання; конкретизація мети в змiстi музичного навчання, що передбачає розкриття їх діалектичного зв’язку, спонукає до конкретного аналiзу змісту в конкретних ситуаціях, забезпечуючи реальне поступове наповнення та заглиблення музичного навчання.

Цiлiснiсть навчально-виховного процесу забезпечується завдяки створенню гнучких, доцільних i стійких міжпредметних зв’язків. Зв’язки предметiв вiдбуваються за принципом "домiнуючий – пiдпорядко­ва­ний", розкривають шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу, вказують можливості використання набутих знань, умінь i навичок (особливо музичних) у позашкiльнiй дiяльностi, а відтак, і у житті.

У світлі сучасних тенденцій щодо інтегративного підходу до організації та змісту навчання зупинимось на важливості конкретизацiї мети в змiстi музичного навчання. Освiтнi цiлi i завдання розвитку особистостi втiлюються у навчальних програмах з предметiв. Якщо загальноосвiтнi предмети розкривають основи рiзних наук, то всi музичнi предмети спрямовуються на висвітлення різних сторін музич­ного мистецтва. Їх перелiк у навчальному планi залежить вiд потреб, вимог та можливостей музичного навчання у початковій школі.

Конкретизація функції профільного циклу предметів з огляду на їх змiст вимагає коригування завдань програм, їх спрямування на музич­ний розвиток особистостi. Подальша конкретизацiя полягає в аналiзi тематичних роздiлiв музичного матерiалу з кожного предмета профiль­ного циклу, доцiльностi, виправданості, реальності їх змісту. Конкрети­зація цілей – завдань щодо змісту окремих тем навчального матерiалу (який вивчається, як правило, протягом різних уроків) наповнює нав­чально-виховний процес необхідним змістом i з’ясовує шляхи встанов­лення дійових інтегративних зв’язків.

Узагальнюючи сказане, підкреслимо, що конкретизацiя мети в змiстi музичного навчання забезпечує його реальне поступове напов­нення i може здійснюватися такими шляхами: конкретизація функції музичного предмета на основi вимог загального i музичного навчально-виховних процесів; конкретизація цілей музичного навчання у тема­тичних роздiлах навчального матерiалу кожного предмета навчального плану; конкретизація цiлей у змiстi окремих тем навчального матерiалу не лише музичних, але й загальноосвiтнiх предметiв. У такий спосіб можна реалізувати інтеграцію змісту музичного матеріалу з матеріалом інших предметів навчального плану.

У процесi рiзнобiчної музичної дiяльностi формуються необхiднi знання, умiння й навички, усвідомлюються зв’язки загальноосвiтнiх i профiльних предметів, розкриваються шляхи зв’язків музики iз життям. Основний шлях виховання здатностi до такої дiяльностi полягає вiд пасивного слухання до усвiдомленого сприймання i до активної рiзнобiчної дiяльностi. Методологічного значення набуває думка про те, що позитивні результати у навчанні дитина отримує через самостійну, активну, свідому музичну діяльність.

Художньо-творче спілкування як двобічний процес залежить від позитивної емоційної забарвленості стосунків, педагогічної спостереж­ливості та здатності до педагогiчного перевтiлення з боку вчителя й урахування внутрiшньої позицiї учня щодо музичного навчання. Наріжним каменем для цього має виступати думка О. Я. Ростовського про те, що "музичне виховання виявляється незмірно складнішим про­це­сом, ніж музична освіта. Воно не може абстрагуватися від особи­стісних якостей дитини, постійно звернене до неї як до особи­сто­сті, рівноправного партнера у художньо-педагогічному спілкуванні" [7, с. 87].

Взаємодiя загальноосвітньої школи та ПСМНЗ є унiверсальним двобiчним процесом, що забезпечує педагогічно доцільну організацію навчання. На шляху вдосконалення системи національного виховання взаємодія у широкому (між різними типами шкіл) та вузькому (між вчителем та учнем, учнями в колективi, учнем i хоровим колективом тощо) розумiннi виступає провiдною iнтегрувальною умовою здiйснення навчально-виховного процесу та реальним, виправданим, доцільним і ефективним шляхом формування музичної культури школярів. До переваг взаємодiї двох типiв шкiл, на нашу думку, належать: педаго­гiчно доцiльна органiзацiя навчально-виховного процесу; удоскона­лен­ня змiсту музичного навчання учнiв; встановлення дійових мiжпредмет­них зв’язкiв; активiзацiя музичної дiяльностi школярів; створення атмо­сфери художньо-творчого спілкування.

У світлі змін, що відбуваються у сучасній освіті, запропонований підхід до формування музичної культури особистості сприятиме сплеску інтересу та прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій та звичаїв українського народу й, водночас, стане підґрунтям для інтегрування української культури в європейський та світовий простір.

**Література**

1. Грисюк О. М. Взаємодiя музичної i загальноосвiтньої шкiл у музичному розвитку особистості / О. М. Грисюк // Художньо-творчий роз­виток учнiв у школах естетичного виховання. – Ніжин, 1995. – С. 11–13.
2. Грисюк О. М. Структурно-функціональний аналіз процесу фор­му­вання музичної культури особистості / О. М. Грисюк // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя. – 1997. – С. 33–37.
3. Грисюк О. М. Співдружність загальноосвітньої і дитячої музич­ної шкіл у вихованні школярів / О. М. Грисюк // Наукові записки Ніжин­ського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – 1999. – Ч. 2. – С. 128–132.
4. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
5. **Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу:**

<http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/>**. –** Назва з екрана.

1. Методичні рекомендації щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2017/2018 навчальному році **[Електронний ресурс]**. – Режим доступу:

[https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladan­nya-predmetiv-hudozhno-estetychnogo-tsyklu-u-2017-2018-navchalnomu-rotsi](https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-predmetiv-hudozhno-estetychnogo-tsyklu-u-2017-2018-navchalnomu-rotsi). – Назва з екрана.

1. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній шко­лі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
2. Тельчарова Р. А. Музыка и культура (личностный подход) / Р. А. Те­­ль­ча­рова. – М. : Знание, 1986. – 64 с.
3. <http://195.78.68.75/mcu/control/uk/publish/officialcategory?cat_id=35002>. – Назва з екрана.

**ДО ПИТАННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ**

**БІЛОРУСЬКИХ НАРОДНИХ ТАНЦІВ**

**Журавель О. С.**

*Стаття присвячена проблемі класифікації білоруських народних танців. Визначено їх груповий поділ за змістом та тематикою.*

Пісня і танець – найдавніші види мистецтва, вони завжди були найтіснішим чином пов’язані з життям народу. У танці в художній формі виявилися відчуття краси життя, емоційність, темперамент і характер народу.

Білоруська національна хореографія зберегла багату творчу спадщину минулого. Популярні білоруські народні танці – "Лявоніха", "Крижачок", "Юрачка", "Полька-Янка", "Чарот", "Таўкачикі", "Чобати", "Лянок", "Кола", "Бульба", "Ручнікі", "Млинок", "Касци", "Козачка", "Мяцеліца", "Мікіта", "Дударикі", "Бичок", "Казир" та ін.

Білоруським народним танцям властиві свої характерні особли­во­сті – динамічність, життєрадісність, емоційність та колективний характер виконання.

К. Алексютович підкреслював, що білоруський танець відрізня­ється своєрідним рисунком, часом складними композиційними прийома­ми, які використовують барвисті орнаментальні візерунки, що надає їм досить різноманітний пластичний вигляд. Кожен танець має свою групу елементів рухів, свій музичний супровід, ритмічний рисунок [1].

У композиції білоруських народних танців часто використовуються рисунки народного художнього ткацтва та вишивки, де візерунки складаються з окремих фігур – квадрати, прямокутники, смужки, трикутники, хрестики і багатокутники, що створює між собою різнобарвні орнаментальні мотиви.

У народному орнаменті кожна фігура несе в собі чітку сутність. Аналогічне поєднання простих елементів руху утворює перебудування, переплетення в орнаментальному білоруському танці. Багата фантазія балетмейстера та різноманітність засобів виразності зображають у білоруських танцях ткацький орнамент настільки, що кожен танець стає яскраво індивідуальним. Саме в багатстві рисунка й укладено одну з характерних особливостей білоруського народного танцю.

Особливістю багатьох білоруських народних танців є їх сюжет­ність. Рухами танцю виконавець розповідає про своє життя, працю, ставлення до природи. Розкриттю задуму танцю часто допомагає м’я­кий народний гумор, яким перейняті безліч ігрових та сюжетних танців, де застосовуються як хореографічні, так і акторські засоби виразності.

За своїм змістом та тематикою вони поділяються на танці, в яких:

* *розкривається характер народу;*
* *відображаються трудові процеси й побутові явища;*
* *відображаются явища природи;*
* *віддзеркалюються риси характеру людини;*
* *наслідуються рухи птахів, звірів і домашніх тварин.*

**Танці, де розкривається характер народу.** До цієї численної групи належать кращі творіння білоруського народу – масові народні танці, що несуть в собі багатство традицій і визначаються яскравим національним колоритом: "Лявоніха", "Крижачок", "Кола", "Галубец", "Шастак", "Талакуха", "Балабас", "Закаблуки", "Падушачка", "Гусарикі" та інші.

Танці даної групи можна назвати орнаментальними, оскільки вони мають багатий просторовий рисунок, у якому віддзеркалюється бар­вистий білоруський орнамент, де яскраво виражені душа білоруського народу, його національні риси. Композиція танців будується на вільних, стрімких, але не складних рухах, характерних кружляннях, зміні напрям­ку руху тих, хто танцює, перебудови у парах. Танці виконуються в швидкому темпі, весело, стрімко. Основні рухи – "полька", "звичайний біг", "обертання", "змінний крок" та ін.

**Танці, де відображаються трудові процеси й побутові явища.** Велике місце в народній хореографічній спадщині займають танці, що відображають та відтворюють в пластичній формі повсякденне трудове життя селянина. До даної групи належать: "Лянок", "Касци", "Мельнік", або "Млынок", "Бульба", "Шаўцы", "Чобаты", "Кросны", "Таўкачыкі", "Бондар", "Канапелькі", "Цапы", "Малацшачка", "Віялка", "Качан", "Церніца", "Лучыначка", "Ланцуг" та ін. Танці відрізняються емоційністю виконання, часом набувають гумористичного забарвлення.

Як писав М.  Грінблат, танці, що засновані на трудових рухах, несуть в собі давні риси самобутньої танцювальної культури.

У танцях відображаються такі процеси сільськогосподарської праці, як посів, прополювання, жнива, обробка зерна і т. д. Основне наванта­ження лягає на рухи, що імітують процес праці, а чітку побу­дову фігур цих танців композиційно доповнює і прикрашає їх просто­ровий рисунок. За характером рухів і жестів ми можемо визна­чити, до якого трудового процесу належить той чи інший танцювальний матеріал.

**Танці, що відображають явища природи.** До даної групи належать "Мяцеліца", "Віхор", "Чарот", танець-хоровод "Речанька".

Народ поетизував багато явищ природи, тому в білоруському національному фольклорі образи природи займають велике місце. Безпосередність та свіжість сприйняття природи особливо яскраво відобразились у танцювальному фольклорі білорусів. Кожна пора року пов’язана в сільському господарстві з певними виробничими процеса­ми, і це також наклало свій відбиток на танці, в яких відображають в художніх образах явища природи.

Важливо підкреслити, що під час проведення деяких свят і обрядів весняного та літнього циклів особливе значення надавалося зелені – деревам, квітам. Так, на "сёмуху" (Трійцю) зеленню прикрашали будин­ки, танцювали навколо берізок, водили хороводи, на Купала плели вінки, збирали "Зелле".

**Жартівливі танці, де віддзеркалюються риси характеру лю­дини.** Серед танців цієї групи найбільш відомі "Гняваш", або "Загне­вани", "Козачок", "Юрачка", "Miкiтa", "Дударикі". У них розкривається багатий внутрішній світ людини, вони пройняті оптимізмом, насичені гумором, жартом.

Не всі танці цієї групи збереглися до наших днів. Але і ті, що ще існують, дають можливість судити про театралізацію у білоруському танцювальному фольклорі. Танці цієї групи відрізняються багатством сюжетного матеріалу, побудованого на взаєминах дівчини і юнака.

Кожен танець є втіленням яскравого індивідуального образу. Це і покараний дівчатами сільський залицяльник "Юрачка", і веселун "Miкiтa", і розповідь про закохану пару в "Гневаше". Ігрові моменти в танці як ніби підкреслюють його основну сюжетну лінію і надають йому барвистості, а виконання його – безпосередності.

**Танці, де наслідуються рухи птахів, звірів і домашніх тварин.** У білоруському фольклорі ми зустрічаємося з багатьма танцями, які зображують тварин. У дослідженнях білоруських етнографів згадуються такі танці та ігри цієї групи: "Верабей", "Заєць", "Журавель", "Козачка", "Бичок", "Перапёлачка", "Утушка", "Зязюля", "Коршун", "Авечка", "Жабка", "Мядзведзь", "Лось", "Асетра", "Кабила", "Гусачок", "Чижик", "Петушок", "Курачка" та ін.

У цих танцях та іграх, пройнятих тонким гумором, виявилася гостра спостережливість народу, його вроджена дотепність, любов до тварин – постійних його супутників.

Танці цієї групи можуть бути названі образотворчими, виконання їх вимагає від танцюриста оволодіння досконало характерними танцю­валь­ними рухами, жестами, мімікою, акторською майстерністю, необхід­ними для передачі змісту танцю.

Мистецтво танцю постійно розвивається. Рухи танцю, які пере­ходили з покоління в покоління, зі зміною соціально-побутових умов життя народу нерідко видозмінюються й ускладнюються, набуваючи нового характеру виконання. Рухи, запозичені з танців інших народів, зливаються з домінуючим національним стилем і розширюють вира­жальні можливості хореографічної лексики. Прикладом цього можуть служити різноманітні білоруські польки, що перегукуються з польками (підскоками, притупуванням) литовськими, латиськими, молдавськими та чеськими.

Або візьмемо такі характерні для білоруського танцю елементи руху, як "па-де-баск", "голубець", "підбиття", "крутка", "притупування", "галоп", "припадання", "ковирялочка", "дробушечки" , або "дробнікі". Всі вони тісно пов’язані з елементами рухів українських народних танців і навіть мають спільні з ними назви, але колорит і національна форма їх вираження різні. Це ускладнює роботу балетмейстера-постановника, зобов’язує його вивчати історію народу й особливості його танцю­вального мистецтва.

Риси спільності хореографічного мистецтва сусідніх народів вияв­ляються в однакових або близьких назвах деяких танців, схожих рисун­ках і рухах. Так, танець "Юрачка" – в українців "Гарненька молодичка"; "Таўкачикі" – відомі естонцям "Пульга-танець", карелів "Рісто-пяре"; "Журавель" поширений у всіх слов’янських народів; "Мяцеліна" – в українців; "Млинок" – у латишів "Судмаліняс", у литовців "Малунеліс"; "Мікіта" – у литовців з аналогічною назвою, в українців – "Микола"; "Чобати" або "Шаўцы" – у литовців "Шяучус", в українців – "Шевчик"; "Козачка" – у литовців "Ожяліс"; "Касар" – у литовців "Ручугай", у молдаван "Колас"; "Козачок" – в українців; "Зайчик" – у литовців.

Найважливіша особливість білоруського танцювального мистецт­ва – нерозривний зв’язок його з життям і прагненнями народу. Образи людей, взяті в конкретній, реальній обстановці і втілені в хореогра­фічних творах, завжди переконливі і правдиві. Істинний художник – той, хто, живучи життям народу, творить для народу.

**Література**

1. Алексютович Л. Белорусские народные танцы / Л. Алексютович. – Минск : Вышэйшая школа, 1978. – 528 с.
2. Кацаров М. Белорусски орнаменты / М.  Кацаров // Беларусь. – 1946. – № 5–6. – 80 с.

# ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ

# МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

# В УМОВАХ РЕАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

**Коваль О. В.**

*У статті розкривається методика дослідження сформованості музичних здібностей учнів початкових класів на основі педаго­гічної моделі, що включає мету, завдання, зміст, засоби, критерії тощо. Особливість методики полягає у цілісній перевірці усього комплексу музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності.*

Аналіз теоретичних досліджень та власні практичні спостереження дають підставу стверджувати, що ефективність формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності зростає за умови їх цілісного розвитку та залучення учнів до такої музичної діяльності на уроці, яка вимагає вияву всього комплексу цих здібностей.У цьому твердженніми виходимо з того, що музичні здібності – це складний динамічний комплекс, у якому немає головних і другорядних елементів, і які розвиваються в тісному взаємозв’язку. Основною рушійною силою формування музичних здібностей є супе­реч­ності, що виникають між наявним рівнем їх розвитку та його невідпо­відністю зростаючим потребам і змісту музичної діяльності.

Дослідження розвитку музичних здібностей дітей в реальних умовах загальноосвітньої школи має бути принциповим, оскільки його результати будуть практично відображати дієвість педагогічних впли­вів, ефективність тієї чи іншої методики навчання музичному мистецт­ву і покажуть правдиву картину музичного розвитку учнів. Перевага має надаватися педагогічним методам дослідження, однак при прове­денні контрольних замірів музичного розвитку дітей можуть використо­вуватися і психологічні методи діагностики.

Експериментальна перевірка має ґрунтуватись на певній педа­гогічній моделі, яка включає визначення:

**мети** – розвиток музичних здібностей як важливої складової музичного розвитку дітей;

**завдань** – формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей, здібностей до музичної діяльності як цілісного явища;

**змісту** – набуття системи музичних знань, досвіду музичної діяль­ності та ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва, власна музично-творча діяльність як результат задоволення потреб і бажань музично-образного самовираження;

**засобів** – високохудожні музичні твори та доцільний допоміжний музично-дидактичний матеріал;

**педагогічних впливів,** основаних на сучасних педагогічних техно­логіях, оптимально організованій музично-навчальній діяльності;

**мето­дів** – активізації музичної діяльності, ігрові та навчальні методи, ство­рення пошукових ситуацій тощо;

**форм навчання** – колективна, групова, індивідуальна;

**критеріїв визначення рівнів** сформованості музичних здібностей.

Основу методики дослідження мають складати методи двох рівнів – теоретичного та емпіричного. До першої групи входять методи аналізу, синтезу та конкретизації теоретичних висновків. Вони дають можливість на основі пізнання методологічних засад розвитку музич­них здібностей, аналізу теоретичних здобутків в означеній галузі науко­вих знань скласти уявлення про сутнісні чинники процесу формування та розвитку музич­них здібностей.

Другу групу складають методи тестової діагностики, педагогічного спостереження, вивчення результатів педагогічної діяльності, які дозво­лять скласти уявлення про стан розвитку музичних здібностей учнів узагальнити впроваджений досвід, постійно коригувати процес форму­вання здібностей та активно впливати на перебіг такого складного й мінливого явища, як цілісний розвиток музично-слухових, музично-есте­тичних здібностей та здібностей до музичної діяльності.

Методика такого дослідження повинна мати цілісний характер, тому методи обох рівнів слід використовувати в тісному діалектичному взаємозв’язку.

Означені методи ґрунтуються на загальнотипологічних та дифе­ренційовано-типологічних підходах до організації музично-освітньої діяль­­­­ності дітей та діагностування результатів навчання і виховання. Сутність першого полягає в опорі на загальнотипологічні (спільні) характеристики музичності класу, сутність другого характе­ризується диференційованим підходом до учнів з урахуванням основ­них типів музичності (емоційно-образний, раціональний, репродук­тивний). Це дозволяє визначити оптимальний зміст та характер музич­ної діяльності для кожного типу зокрема і класу в цілому, точніше спрямовувати педагогічні впливи на дітей, задовольняючи їх потреби в музично-твор­чому самовираженні, самоствердженні та самореалізації; створювати ситуації успіху, викликати емоційну захопленість різно­манітною музич­ною діяльністю.

Окрім того, варто поставити завдання відбору найдоцільніших методів діагностики та розвитку музичних здібностей і доступних спо­со­бів фіксації результатів музично-освітньої роботи, які б могли бути використані у подальшій роботі вчителів музичного мистецтва. Це передбачає поєднання експериментальної й практичної роботи, адже систематизація й оцінка такого матеріалу дасть можливість глибше й точніше виявити особливості процесу формування музичних здібно­стей.

Одним із завдань такого дослідження має бути з’ясування рівнів розвитку музичних здібностей дітей за визначеними критеріями. Такими критеріями можуть бути:

* емоційний і пластичний відгук на музику;
* вияв слухової уваги;
* здатність виразно й емоційно виконувати музику;
* наявність улюблених творів, вибірковість музичних інтересів;
* інтерес до різних видів музичної діяльності: сприймання, вико­нання, творчості.

До цього переліку можна додати й такі критерії, як:

* уміння розуміти музику й насолоджуватися нею;
* усвідомлення зв’язків музики з життям;
* оригінальність суджень про музику;
* уміння аналізувати й інтерпретувати твір;
* потяг до музичної творчості;
* вияв ціннісного ставлення до музичних творів.

Звичайно, щоб отримати повну картину розвитку музичних здіб­ностей дітей, потрібно детально проаналізувати всі структурні компо­ненти музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібно­стей до музичної діяльності.

Варто наголосити, що підготовчий етап передбачає розробку зав­дань та спеціальних таблиць, у які б заносилися результати діагно­стичних замірів відповідно до трьох основних рівнів розвитку музичних здібностей: "відносно високий", "середній" та "низький" (див. табл. 1–4).

У музично-освітній роботі з учнями виокремлюються два основні аспекти: психологічний і педагогічний. Психологічний аспект ґрунтується на сприйманні, осмисленні, розумінні музичної інформації та її узагаль­ненні на основі життєвого досвіду та художнього мислення дітей. Педагогічний – виходить з можливості впливати на розвиток музичних здібностей педагогічними методами та з природної потреби дитини в емоційних враженнях, бажанні розширити музичний досвід.

**Таблиця 1**

### *Рівні розвитку музично-слухових здібностей*

| Рівні  Здібності | Відносно високий | Середній | Низький |
| --- | --- | --- | --- |
| Ладове чуття | Відчуття ладу, ладових змін, напрямку руху мелодії, стійкості та нестійкості ступенів, тотожне визначення настрою і характеру музики | Допускаються помилки при визначенні ладу, ладових змін, напрямку руху мелодії, стійкості та нестійкості ступенів, настрою та характеру музики | Не відчувають лад, ладові зміни, невпевненість у визначенні напрямку руху мелодії, настрою та характеру музики |
| Музично-ритмічне чуття | Яскрава емоційно-рухова реакція на музику, помічаються метроритмічні зміни, добре відтворюється пульс і ритмічний рисунок мелодії | Помірна емоційно-рухова реакція на музику, помічаються метроритмічні зміни, добре відтворюється пульс, гірше – ритмічний рисунок | Слабко виражена емоційно-рухова реакція на музику, метроритмічні зміни не помічаються, відтворення пульсу і ритмічного рисунка невпевнене, з помилками |
| Музично-слухові уявлення | Чисто відтворюється знайома мелодія, точно повторюється незнайома мелодія, запропонована вчителем, розвинене відчуття тоніки | Знайома пісня відтворюється з незначними помилками, достатньо точно повторюються звуки, запропоновані вчителем, досить розвинене відчуття тоніки | Знайома мелодія відтворюється із значними помилками, допускаються суттєві помилки при повторенні заданих звуків, відчуття тоніки не розвинене |

### Таблиця 2

### *Рівні розвитку музично-естетичних здібностей*

***(раціонально-пізнавальні здібності)***

| Рівні  Здібності | Відносно високий | Середній | Низький |
| --- | --- | --- | --- |
| Слухова спосте-режливість | Відчувається цілісність сприймання емоційно-образного розвитку музики, тонке реагування на зміну характеру музики. Слухова увага стійка, довільна | Достатньо розвинене відчуття емоційно-образного розвитку музики. Слухова увага відносно стійка | Реагування лише на найяскравіші образи, фрагментар­ність сприймання. Слухова увага низька, мимовільна |
| Диферен-ціація музичної мови | Звучання диференціюється, виділяються елементи музичної мови, усвідом­люється їх роль у створенні музичного образу | Звучання диференціюється, виділяються окремі елементи музичної мови | Звуковий потік майже не диферен­ціюється |
| Здібність до осмис­лення музичного змісту | Осмисленість суджень про музику, їх відповідність змісту музичного твору, життєвому контексту | Судження про музику досить осмислені, відповідають її змісту | Судження про музику збіднені, довільні |

### Таблиця 3

### *Рівні розвитку музично-естетичних здібностей*

***(емоційно-пізнавальні здібності)***

| Рівні  Здібності | Відносно високий | Середній | Низький |
| --- | --- | --- | --- |
| Яскравість та багатство уяви | У висловленнях про музику виявляється багатство уяви, даються яскраві емоційно-образні характеристики | У висловленнях про музику виявляються досить розвинена уява, емоційно-образні характеристики менш яскраві | У висловлю­ваннях про музику виявляється збіднена уява, емоційно-образні характеристики малояскраві або відсутні |
| Розкриття життєвих зв’язків музики | Розкриваються багаті й різноманітні зв’язки музики з життям | Життєві зв’язки музики розкриваються недостатньо | Життєві зв’язки музики не розкриваються |
| Оцінне ставлення | Оцінне ставлення до музики визна­чається усвідом­леністю й аргу­менто­ваністю суджень | Оцінне ставлення усвідомлене, але недостатньо аргументоване | Оцінне ставлення малоусвідомлене, неаргументоване |

### Таблиця 4

### *Рівні розвитку здібностей до музичної діяльності*

| Рівні  Здібності | Відносно високий | | Середній | | Низький |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Здібність сприймання | | Яскрава емоційна реакція на музику, у висловлених враженнях відчутне глибоке проникнення у її зміст, утримується стійкий інтерес до твору протягом його звучання | | Досить яскрава емоційна реакція на музику, висловлювання про неї відповідають музичному змісту, виявляється інтерес до музичного твору | Емоційна реакція низька, іноді неадекватна, висловлювання про музику поверхові, лексично збіднені, інтерес до музичного твору нестійкий |
| Виконавські здібності | | Виразність і чистота співу, пластичність рухів під музику, емоційно-образне інсценування пісень та музичних ігор, точна координація рухів при грі на дитячих музичних інструментах | | Спів досить виразний і чистий, достатня пластичність рухів під музику, помірне емоційно-образне інсценування пісень та музичних ігор, достатня координація рухів при грі на дитячих музичних інструментах | Спів невиразний, неточний, низька пластичність рухів під музику, відчувається байдужість до інсценування, відсутність координованості рухів при грі на дитячих музичних інструментах |
| Творчі здібності | | Виявляється прагнення до музичної твор­чості, творча уява при сприйманні та виконанні музики, оригі­наль­ність образ­ного мислення | | Прагнення до музичної творчості ситуативне, досить розвинена творча уява при сприйманні та виконанні музики | Відсутність прагнення до музичної творчості, творчої уяви при сприйманні та виконанні музики |

Вивчення рівня сформованості музичних здібностей має вестись одночасно за трьома основними напрямками:

1. ***Сформованість музично-слухових здібностей:***

а) ладове чуття (емоційний компонент);

б) музично-ритмічне чуття (емоційний компонент);

в) музично-слухові уявлення (слуховий компонент).

1. ***Сформованість музично-естетичних здібностей:***
   * раціонально-пізнавальні здібності:

а) слухова спостережливість;

б) диференціація музичної мови;

в) здібність до осмислення музичного змісту.

* емоційно-пізнавальні здібності:

а) яскравість та багатство уяви;

б) розкриття життєвих зв’язків музики;

в) оцінне ставлення.

1. ***Сформованість здібностей до музичної діяльності:***

а) здібність сприймання;

б) виконавські здібності;

в) творчі здібності.

Таке комплексне дослідження дасть учителю достатньо повну картину розвитку музичних здібностей як окремих учнів, так і класу у цілому і дозволить побудувати подальшу ефективну роботу.

**УНІВЕРСАЛІЗМ ЯК ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ   
В СУЧАСНИХ УМОВАХ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІАНІСТА**

**Лукашева В. В.**

*У статті розглядається проблема формування у піаністів умінь джазової імпровізації як необхідної умови досягнення високого рівня фахової майстерності. Відстоюється думка про необхід­ність підготовки музиканта-універсала, оскільки на сьогодні та­кий спеціаліст є соціально затребуваним.*

Практична сфера творчої діяльності піаніста в умовах ХХІ століття вимагає універсальних виконавських якостей, відповідного розвитку му­зично-творчих здібностей, широкого музичного кругозору і постійного поповнення репертуару творами академічної, джазової, естрадно-попу­лярної, народної музики тощо. Сучасні євроінтеграційні процеси спону­кають до пошуку нових підходів до формування всебічно розви­неного, компетентного фахівця, здатного бути конкурентоспроможним на ринку професійної діяльності. На сьогоднішній день особливого значення набуває формування креативної особистості, яка може реалізувати себе повною мірою у музично-практичній діяльності. Тому значної акту­аль­ності набуває залучення музиканта-виконавця у процесі його підготовки до продуктивно-творчих видів діяльності, формування у нього відпо­від­них умінь, навичок – теоретичних і практичних основ інтерпретації музики різних напрямків, набуття ним універсальної фахової майстерності.

Вивчення теоретичних основ академічного та джазового виконав­ства має бути складовою частиною в цілісному процесі музично-вико­навської підготовки молодшого спеціаліста і відповідає державним стандартам вищих навчальних закладів культури і мистецтв І–ІІ рівнів акредитації. При цьому джазове музикування вимагає сформованості певного комплексу умінь і навичок, має перебувати в тісному і органіч­ному зв’язку з роботою над класичним чи сучасним авангардним репер­туаром. Така багатогранність навчального репертуару забезпе­чить формування професійної універсальності і компетентності майбут­ньо­го виконавця, наблизить його до сучасної слухацької. Органічне поєднання двох напрямків музичного мистецтва (академічного і джазового) здатне збагатити навчально-виховний процес, зробити його поліфункціо­наль­ним та цікавим для молодих виконавців.

Народження феномену музиканта-універсала і формування спе­ціа­ліста широкого профілю почалося ще у ХVІ–ХVІІІ ст. Музикант епо­хи бароко поєднував у собі талант композитора, віртуозного виконавця на кількох музичних інструментах, імпровізатора і педагога, а також мав найширший кругозір у сфері різних мистецтв. Таким життєвим прикла­дом був Й. С. Бах. Музикант за тими канонами повинен був досконало володіти практичною стороною музикування, характери­зуватися рисами універсалізму, бо чіткого розподілу між композитор­ською, виконавською і педагогічною діяльністю тоді не існувало. Тобто виконавська практика музиканта, згідно з поглядами тієї епохи, була невіддільна від продук­тив­ного (творення) і репродуктивного (відтво­рення) процесу і зберігала між ними органічну єдність. Цей творчо-виконавський синтез сформу­вався і здійснювався в форматі імпровіза­ційного музикування, під час якого музикант виявляв свою творчу ініціативу. Це вміння служило мірилом для визначення художніх якостей індивідуальності виконавця та було основою професійного виконав­ського мистецтва і вимагало універсальних знань, високої майстер­ності, постійного вдосконалення здібностей структурного мислення і володіння цілою системою техніч­них прийомів, які лежали в основі виразових засобів тієї епохи. У форматі імпровізаційного музикування переважали неповні форми запису музичних творів, в яких відсутні були не тільки артикуляційні, динамічні й агогічні вказівки автора твору, але і недосконалість самого запису тексту у вигляді уртексту. До концертного виконання музичний твір могли довести імпровізаційні прикраси виконавця, що, по суті, відображали інтерпретаційний підхід виконавця до виконуваного твору на його творчий стан під час кожного виконавського процесу.

Виконавці того часу практикували два види імпровізації – "тема­тично-зв’язну" та "вільну". Тематично-зв’язний вид передбачав насичен­ня мелодичної лінії різною орнаментикою. Вільна імпровізація допуска­ла фактурні зміни мелодії, вставні пасажі, каденції, а також зміни в акомпанементі і гармонії виконуваного твору. В результаті практичної необхідності освоєння такого високого рівня кваліфікації музиканта виникала необхідність у проходженні курсу композиції та вивчення мистецтва імпровізації.

В сучасній музичній виконавській і педагогічній практиці традиції такого універсалізму частково втрачені. Однак сьогодні можна конста­тувати зростання інтересу до спеціалізації "Музичне мистецтво естра­ди". Існує життєва необхідність більш широкого музичного розвитку фахівця. У студентів виникає бажання не лише досягти успіху у вико­нав­стві, а й набути вміння підбирати на слух, мати практичні навички джазової імпровізації, вміти користуватися синтезатором для створення власних обробок. Таким чином використання певних прин­ципів та методів навчання і виховання, досвіду музичної освіти ХVІ–ХVІІІ ст. у су­часних музично-педагогічних реаліях багато в чому є доцільним, оскіль­ки феномен музиканта-універсала знову стає актуальним і соціаль­но-затребуваним.

Важливу роль у становленні виконавця-піаніста відіграє форму­вання навичок теоретичного і практичного досвіду транспонування. Ви­кла­дачі інколи мало часу приділяють даному різновиду практичної ро­боти, забуваючи про те, що формування навичок транспонування сприяє розвитку музичних здібностей учнів, закріплює знання тональ­ностей, є необхідною умовою гри в ансамблі. Велике значення в процесі транспо­нування мають добре розвинута активна слухова увага вико­навця та контроль за виконанням. Відпрацьовувати дану навичку потрібно регулярно, пропонуючи учню для практичного транспону­вання відомі мелодії або джазові теми, тобто твори, текст яких учень добре пам’ятає. Далі практичні завдання поступово ускладнюють відпо­відно до рівня закріплення цих навичок та пропонують нові твори, в тому числі для читання з аркуша й одночасно для транспонування, почина­ючи з малої секунди із збереженням назви нот і зміною ключових знаків та поступово збільшуючи інтервал переносу.

Транспонування з аркуша набагато складніше, тут важливо навчитися подумки переходити в нову тональність. Є. Шендерович зауважив, що "при транспонуванні знайомого твору на першому місці знаходиться слух, на другому – зір. При транспонуванні малознайомого твору – на першому місці зір, на другому слух. У першому випадку допомагає пам’ять… У другому випадку допомагають музичні уявлення, вміння домислити розпочату фразу..". [5, с. 67].

При набутті практичних навичок транспонування важливу роль відіграє фактор – вміння і навички читати з аркуша. це один з ефек­тивних методів інтенсифікації в розвитку професійного навчання гри на інструменті загалом. Передумовами успішного читання нот з аркуша можна назвати такі основні фактори: регулярність самостійних занять, прискорене сприйняття нотної графіки й автоматизована трансфор­мація отриманої інформації в звукову енергію, досвід виконання рит­мічних формул, рівень освоєння аплікатури гам, арпеджіо та інших акордів.

Однією з характерних рис універсалізму в сучасних умовах прак­тичної діяльності піаніста, затребуваною є здібність грати на слух, без нот. Назріла потреба усвідомлено та практично вільно й авто­ма­тизова­но відчувати себе в слуховому, аплікатурному, гармонійно-функціо­нальному відношеннях під час цього різновиду музикування.

Накопичення репертуару в різних напрямках музичного мистецтва, а також універсальність набутого ресурсу знань, умінь і навичок – це база, ґрунт успішності в практичній діяльності виконавця. Вирішують цю проблему успішно музиканти, що паралельно із навчанням працюють у виконавській сфері, де і набувають необхідного досвіду роботи, реагую­чи практично на вимоги часу. Інтенсифікація власного ресурсу музично­го мислення, розуміння, усвідомлення та використання знань, набутих при проходженні дисциплін професійно-практичної підготовки, таких як теорія, сольфеджіо, гармонія, методико-виконавський аналіз педаго­гічного репертуару, імпровізація – дуже необхідні при формуванні вмінь і навичок у виконавстві. Володіння практичними навичками імпровізації є однією із складових виконавської майстерності сучасного піаніста. Ця здатність має основоположне значення, адже таке музикування розкри­ває творчо-виконавські здібності музиканта і це найбільше виявляється у джазовому та естрадному мистецтві. Вміння творити, тематично розробляти мелодії під час музикування, тобто вільно імпровізувати – це та вища якість і рівень виконавської майстерності, що відрізняє джазового музиканта від музикантів академічної сфери музичного мистецтва. Цілеспрямоване бажання музиканта оволодіти своєрідністю джазової імпровізації як сукупністю продуктивної творчості та репро­дуктивної майстерності вимагає про­гре­сивної системи вирішення цієї проблеми через осмислення широкої і глибокої змістовної сутності цього виконавського феномену.

Імпровізація – історично найбільш давній тип музикування і метод творчості, що передбачає створення твору в процесі вільного фантазу­ван­ня, який відбувається під час виконання музики. Вона була і зали­ша­ється найважливішою ознакою джазового мистецтва, оскільки сама природа джазового музичного виконавства обумовлює органічне співавторське поєднання композитора і виконавця. Типи і засоби імпро­візаційної техніки в джазі надзвичайно різноманітні, що обумовлено особливостями різних джазових стилів, індивідуальної виконавської манери музикантів та специфікою характерних для джазу форм. Широ­ке застосування знаходять такі різновиди імпровізації, як: вокальна та інструментальна, сольна й ансамблева, тональна й атональна, вільна й обмежена (ґрунтується на заданих стандартах, частково або повністю запланована, що поєднується з елементами композиції й аранжування, навіть цілком зафіксована в нотному запису). Головна умова навчання імпровізації – це послідовність і наступність у вивченні теоретичного та практичного матеріалу, орієнтація на регулярні осмислені заняття з педагогом та під час самостійної роботи. Характер і схильності вико­навців обов’язково повинні враховуватися в процесі занять імпровіза­цією. Головними завданнями виконавця протягом навчання є:

* опанування певним ступенем свободи мислення і реалізації своєї творчої фантазії у процесі виконання;
* засвоєння істотних рис джазових стилів, уміння використовувати і розвивати досвід провідних джазових виконавців у своїй творчій роботі;
* розвиток творчої індивідуальності та комплексу фахових універ­сальних якостей піаніста: знань джазової гармонії, джазової ритміки, джазової мелодики, артикуляції та фразування, а також напрацювання стандартних моделей-заготовок;
* вміння продуктивно застосовувати у джазовій імпровізації нако­пиченого арсеналу мотивів, фраз, секвенцій, ладів, віртуозних паса­жів, обігравання акордів тощо.

Велике значення для успішного результату у навчанні має особи­стість педагога-імпровізатора, його власний практичний досвід та вмін­ня переосмислити музично-історичний. Важливими є як теоретичний, так і практичний підходи до методики викладання імпровізації. В мис­тецт­ві імпровізації завжди залишаються невизначеними до кінця методи формування вмінь та навичок джазової імпровізації, які допов­ню­ються при індивідуальному підході у процесі підготовки виконавця. Методи навчання джазової імпровізації ще до кінця не розкриті. Серед тих, які пропонують різні автори досліджень цього явища, зокрема, такі методи:

* активного розвитку музичного слуху та слухового аналізу;
* аналізу джазових імпровізацій видатних виконавців;
* планування джазової імпровізації;
* фігураційного, ритмічного, мотивного, гармонійного, мелодійного варіювання в типових формах;
* інструментального діалогу;
* використання мінус один та інших типових пристроїв;
* створення джазового акомпанементу (методи аранжування).

Розпочинаючи практичне освоєння імпровізації, потрібно добре засвоїти базовий мінімум:

* вивчити тему і її гармонічну сітку;
* визначити основну тональність теми, відхилення і модуляції в інші тональності;
* форму твору;
* гами, лади, що відповідають акордам.

У практичній сфері діяльності сучасного піаніста особливого значення набуває оволодіння навичкою акомпанементу за літеро-цифро­вим позначенням, який використовується в джазових компози­ціях. Акомпанемент як частка музичного твору, стає складним комплек­сом виражальних засобів, у якому міститься виразність гармонійної опори, її ритмічної пульсації, мелодичних утворень, регістру. Разом з цим ця складна організація є смисловою єдністю, що потребує особ­ливого художньо-виконавського рішення.

Специфіка джазового акомпанементу передбачає створення піа­ніс­том власного супроводу до теми джазового стандарту та імпровізації. Одним з важливих компонентів джазового акомпанементу є його гармонічне забарвлення. У процесі створення акомпанементу концерт­мейстер може на власний розсуд варіювати акордову послідовність. Застосування методу гармонічного варіювання дозволяє опанувати основні прийоми видозміни гармонічної вертикалі: вміння застосовувати складні за структурою акорди (нонакорди, ундецимакорди, терцдеци­м­акорди) поряд із септакордами, акорди з допоміжними та альтерова­ними звуками, прохідні та допоміжні акорди, заміни акордів (тритонова замі­на). Важливо знати розташування акордів (тісне, широке, мішане) та їх мелодичне положення, специфіку пропуску тонів в акордах, особливості побудови та уміння розподіляти звуки акордів між двома руками та багато іншого.

Підсумовуючи сказане, приходимо до висновку, що досягнення сучасного рівня виконавської майстерності неможливе без опанування всього циклу дисциплін професійно-практичної підготовки. Професійна діяльність виконавця – це результат покликання, таланту, і починається вона з розвитку виконавських якостей у системі спеціальної музичної освіти (в ДМШ, середніх і вищих музичних навчальних закладах). Тобто з набуття знань, фахових умінь і навичок в результаті кропіткої праці та довготривалих систематичних занять, а також усвідомленого вибору вподобань музикування у різних напрямках музичного мистецтва. Су­час­ним піаністом-професіоналом широкого профілю творчої діяльності можна назвати талановитого музиканта-фахівця, який досяг високого рівня універсальної фахової творчої майстерності, отримав фахові кваліфікації: "концертний виконавець", "артист оркестру, ансамблю", "концертмейстер". Тільки різнобічний талант, помножений на щоден­ну кропітку і систематичну працю, може дати високі результати у виконав­сь­кому мистецтві. Це фахівець, який постійно оновлює і попов­нює свої знання, вміння та навички, свято віддаючи свій талант служін­ню музичному мистецтву на благо розвитку національної культури, заради донесення до найширших слухацьких аудиторій образного змісту виконуваної музики заради виховання високої культури.

**Література**

1. Алексеев А. Клавирное искусство. Очерки и материалы по истории пианизма / А. Алексеев. – М. ; Л. : МУЗГИЗ, 1952. – С. 8–10.
2. Бриль И. Практический курс джазовой импровизации / И. Бриль. – М. : Советский композитор, 1982. – 112 с.
3. Чугунов Ю. Гармония в джазе / Ю. Чугунов. – М. : Советский композитор, 1985. – 152 с.
4. Чугунов Ю. Эволюция гармонического языка в джазе. Джазовые мелодии для гармонизации : учеб. пособие / Ю. Чугунов. – 1-е изд. – М. : Издательский дом "Муравей", 1997. – 171 с.
5. Шендерович Е. В концертмейстерском классе: размышления педагога / Е. Шендерович. – М. : Музыка, 1996. – 224 с.

**ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА**

**Морозова О. О.**

*У статті висвітлюються теоретичні аспекти художньо-есте­тичного виховання молодших школярів. Підкреслюється, що за* *допомогою естетичного виховання закладається справжній світогляд людини, адже саме в цьому віці формується став­лення дитини до світу і відбувається розвиток сутнісних есте­тичних якостей майбутньої особистості.*

Виховання та розвиток загальних художньо-естетичних здібностей дітей відбувається через вирішення часткових завдань, а саме: через розвиток художньо-естетичного ставлення до природи, поведінки, мистецтва, узагальнення того спільного у здібностях і навичках, що виникає при розв’язанні цих завдань.

У всі часи філософи, естетики, педагоги, психологи, мистецтво­знавці активно розробляли загальні питання теорії художньо-естетич­ного виховання (Д. Джола, І. Зязюн, Б. Теплов, В. Шацька, А. Щербо), питання естетичного виховання засобами дійсності і різних видів мистецтва (Д. Кабалевський, Б. Неменський, О. Рудницька, В. Сухом­лин­ський), питання специфіки естетичного виховання молоді на різних вікових рівнях (М. Верб, А. Верем’єв, К. Гавриловець). Ці напрацювання є підґрунтям і сьогоднішніх концепцій художньо-естетичного виховання.

Розвиток особистості й естетичної культури, на думку багатьох письменників, педагогів, діячів культури (Д. Кабалевський, А. Мака­ренко, Б. Неменський, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), є особ­ливо важливим у найбільш придатному для цього молодшому шкільно­му віці. Відчуття краси природи, навколишніх людей, речей ство­рює в дитини особливі емоційні психічні стани, спричиняє безпо­середній інтерес до життя, загострює допитливість, розвиває мислення, пам’ять, волю та інші психічні процеси.

У процесі навчання здійснюється розвиток в учнів пізнавальних процесів, який характеризується кількісними та якісними змінами. Вони виявляються, зокрема, в розвитку сприймання. Кількісні зміни поляга­ють у зростанні швидкості перебігу процесу сприймання, у збільшенні кількості сприйнятих об’єктів, розширенні обсягу їх запам’ятовування тощо. Якісні зміни являють собою певні перетворення структури сприй­мання, виникнення нових його особливостей, які знаменують собою піднесення його пізнавальної ефективності.

Підвищується у молодших школярів і здатність розрізняти висоту звуків, чому особливо сприяють заняття з музичного мистецтва. Для початкового навчання музики молодший шкільний вік є найбільш сприят­ливим. За даними соціальних досліджень А. Когана, О. Скрип­ченко, у молодшому шкільному віці зростає гострота слуху, а також здатність розрізняти висоту тонів. "Точність сприймання і відтворення коротких звукових сигналів підвищується в учнів третіх класів порівняно з першокласниками в 1,6 рази" [5, с. 125].

Спостережливість розвивається успішніше, якщо вчитель не тільки супроводжує поясненнями демонстрацію наочних об’єктів, а й організовує самостійне розглядання цих об’єктів, пошуки їх характерних ознак, створення цілісних їх образів. Таким чином школярі вчаться точно, чітко їх сприймати – бачити, слухати, обмацувати, часом і нюхати, пробувати на язик, спостерігати й узагальнювати, визначати словом результат своїх спостережень. Формування спостережливості сприяє художньо-естетичному вихованню учнів. Вирізування, ліплення, конструювання, моделювання, робота на пришкільній ділянці також потребують сприймання і виступають як стимулятори його розвитку.

Важко розвивати естетичні ідеали, художній смак, коли особи­стість вже сформована. Художньо-естетичний розвиток особистості починається з раннього дитинства. Щоб доросла людина стала духовно багатою, потрібно звернути особливу увагу на художньо-естетичне виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Н. Миро­польська, С. Ничкало зазначають, що "початкові класи – сенситивний період у школі для виховання дитини, культури її поведінки, розвитку чуття краси. Саме в цей час інтенсивно формується сенсорна сфера особистості дитини, збагачується її чуттєвий досвід" [2, с. 15]. Саме в цьому віці здійснюється найбільш інтенсивне формування ставлень до світу, які поступово перетворюються на якості особистості.

Досліджуючи сутнісні морально-естетичні якості особистості, В. Сухомлинський вважав, що вони формуються в ранньому періоді дитинства і зберігаються в більш чи менш незмінному вигляді на все життя. "Дитинство – найважливіший період людського життя, не підго­товка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповтор­не життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму й серця з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк. У дошкільному та молодшому шкільному віці формується харак­тер, мислення, мова людини" [6, с. 15].

Звичайно, життя щось змінює і вносить свої корективи. Але саме в дошкільному і молодшому шкільному віці художньо-естетичне вихо­вання є основою всієї подальшої виховної роботи.

У психологічній та педагогічній літературі молодший шкільний вік виділяється як визначальний стан у формуванні особистості. Від того, яка основа буде закладена в цьому віці, залежить весь подальший розвиток дитини.

Молодший школяр характеризується підвищеною сприйнятли­вістю зовнішніх впливів, вірою в істинність усього, чого його навчають, що кажуть дорослі, які для нього – взірець для наслідування, приклад того, що і як слід робити.

У дитини з’являється новий домінуючий вид діяльності – на­вчання. Головною людиною для дитини стає вчитель. Через нього діти пізнають світ, норми суспільної поведінки. Погляди вчителя, його смаки, уподобання стають їх власними. Н. Миропольська стверджує, що вчи­тель має бути не просто об’єктом для наслідування, а "розкриватися найважливішими рисами своєї особистості, показувати шляхи свого духовного зростання" [2, с. 16]. З педагогічного досвіду А. Макаренка відомо, що суспільно вагома мета, перспектива руху до неї, поставлена невміло, залишає дітей байдужими. І навпаки, яскравий приклад послі­дов­ної та впевненої роботи самого педагога, його щира зацікавленість та ентузіазм спонукають дітей до справи.

Наступна особливість художньо-естетичного виховання в молод­шому шкільному віці пов’язана із змінами, що відбуваються в сфері пізнавальних процесів школяра.

Наприклад, формування художньо-естетичних ідеалів у дітей, як частини їх світогляду, складний і довготривалий процес. Про це зазна­чають всі педагоги та психологи, згадані попередньо. Особливо акцен­тує на цьому увагу В. Сухомлинський: "Емоційне й естетичне виховання починається з розвитку культури відчуттів і сприймань. Як для вихо­вання трудової майстерності необхідні тривалі вправи руки, що розви­вають розум, інтелектуальні здібності, так виховання духовної, мораль­ної, емоційної, естетичної культури потребує тривалих вправ органів чуттів, насамперед зору й слуху. Чим тонші відчуття й сприй­мання, чим більше бачить і чує людина в навколишньому світі відтінків, тонів і напівтонів, тим глибше виражається особиста емоційна оцінка фактів, предметів, явищ, подій, тим ширший емоційний діапазон, який характе­ризує духовну культуру людини" [6, с. 502].

Для дошкільного і молодшого шкільного віку провідною формою знайомства з художньо-естетичним ідеалом є дитяча література, мультиплікаційні фільми, кіно, ляльковий театр, музика, танці.

Книжкові, мультиплікаційні чи герої кіно є носіями добра або зла, милосердя або жорстокості, справедливості або брехні. В міру свого розуміння маленька дитина стає на бік добра, симпатизує героям, що борються за справедливість проти зла. Художньо-естетичне виховання починається з багатого емоційного підтексту відносин між членами колективу; чуйності, сердечності, задушевності. У гармонійному поєд­нанні краси, що оточує людину, і краси самої людини провідна роль належить красі людських взаємовідносин.

Важливо, зазначає В. Сухомлинський, щоб перші ідеальні уяв­лен­ня дитини не залишались на рівні лише вербально-образного виражен­ня. Потрібно постійно, всіма засобами спонукати дітей до того, щоб вони в своїй поведінці та діяльності привчались наслідувати улюб­лених героїв, реально проявляли доброту, справедливість, здатність зобра­жати, виражати ідеал у своїй творчості: віршах, співах, малюнках. "Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду" [6, с. 544].

З молодшого шкільного віку відбуваються зміни і в мотиваційній сфері. Мотиви ставлення дітей до мистецтва, краси дійсності усвідом­люються та диференціюються. На думку дослідниці О. Рудницької, один з мотивів проявлення потреби є привабливість і значущість об’єкта. Естетичні потреби людини проявляються перш за все через художні інтереси і потреби, потреби у спілкуванні з різними видами мистецтва, у художній творчості. "В емоціях, що є специфічною формою взаємодії людини з явищами довколишнього світу, завжди присутня оцінка (позитивна або негативна), що дає можливість контролювати та корегу­вати діяльність. Переживання оцінювального ставлення до того чи іншого явища або ситуації є формою вираження певної потреби. У свою чергу, усвідомлення причини, що сигналізує про потребу і тим самим спонукає суб’єкта до діяльності, становить мотив цієї діяльності. Звідси стає зрозумілою складна взаємозалежність емоційної насиченості навчального процесу та формування мотивів, які є тим особистісним інструментом, що спрямовує освітню активність учня, його бажання долати всілякі перешкоди, наполегливо просуватися до мети" [4, с. 95].

Почуття краси природи, людей, що оточують, речей створює в дитині особливі емоційно-психічні стани, збуджує безпосередню ціка­вість до життя, загострює допитливість, мислення, пам’ять. У ран­ньому дитин­стві малюки живуть безпосереднім, глибоко емоційним життям. Сильні емоційні переживання надовго зберігаються в пам’яті, часто перетворю­ються в мотиви та стимули поведінки, полегшують процес вироблення переконань, навичок та звичок поведінки. "Краса відточує людяність. Якщо людина з дитинства виховується на красі, насамперед на хороших книжках, якщо в неї розвивається здатність до переживань, почуття замилування, захоплення перед красою, то навряд чи можливо, щоб вона стала бездушною, паскудною, розпусною. Краса, насамперед духовні цінності, виховує витонченість натури, а чим тонша натура, – наголошує В. Сухомлинський, – тим гостріше людина сприймає світ і тим більше вона може дати світові…" [6, с. 613].

Естетичні явища дійсності та мистецтва, які людина глибоко сприй­няла, здатні викликати багатий емоційний відгук. Емоційний відгук, на думку Д. Лихачова, є основою естетичного почуття. Залежно від змісту естетичні явища можуть викликати у людини почуття духовної насолоди або відрази, страх або сміх тощо. Якщо людина переживає такі емоції багаторазово, то у неї формується художньо-естетична потреба. Емоційно-естетична оцінка ідей, принципів як найважливіший елемент ідейного виховання залежить від того, наскільки глибоко здатна людина переживати в зв’язку з пізнанням навколишнього світу такі почуття, як радість, захоплення, подив, сум, тривогу, сором, гнів, обурення та ін. [1].

Таким чином, молодший шкільний вік – це особливий вік для художньо-естетичного виховання, де головну роль у житті школяра відіграє вчитель. Користуючись цим, вмілі педагоги здатні не лише закласти міцний фундамент естетично розвинутої особистості, але і за допомогою естетичного виховання закласти справжній світогляд лю­дини, адже саме в цьому віці формується ставлення дитини до світу і відбувається розвиток сутнісних естетичних якостей майбутньої особистості.

**Література**

1. Джола Д. М. Теорія і методика естетичного вихо­ван­ня школярів : навч.-метод. посіб. / Д. М. Джола, А. Б. Щербо. – К. : ІЗМН, 1998. – 392 с.
2. Миропольська Н. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання : навч. посіб. / Н. Миропольська, С. Нич­кало, В. Рагнозіна. – Тернопіль : Богдан, 2006. – 240 с.
3. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Богдан, 2001. – 215 с.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Богдан, 2005.– 360 с.
5. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрип­ченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухом­лин­ський. – К. : Радянська школа, 1977.

Т. 3. – 1977. – 670 с.

**ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ**

**"БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ"**

**Олещенко Є. М.**

*У статті розглядається питання розкриття сутності понят­тя "балетмейстерська діяльність" як специфічного виду мис­тець­кої діяльності та визначається її структура. Виокрем­люються такі амплуа балетмейстера, як балетмейстер-тво­рець, балетмейстер-постановник, балетмейстер-репети­тор, ба­лет­мейстер-педагог.*

Як відомо, діяльність – це динамічний процес активної взаємодії суб’єкта з об’єктом, завдяки чому досягається свідомо поставлена мета, яка виникає внаслідок появи потреби; активність особистості, що пізнає, створює щось нове. Основною функцією діяльності є збереження і забезпечення розвитку людського суспільства, оскільки існування і розвиток суспільства є умовою буття самої людини. Тобто діяльність людини покликана створювати і вдосконалювати реальне середовище її існування – "другу природу" [9, с. 47].

Науковці розрізняють такі види діяльності: пізнавальна, творча, наукова, мистецька. Особливості кожного виду діяльності визначаються предметом, метою, мотивом, процесом, дією, а також умовами діяльно­сті та засобами досягнення результату.

*Мистецька діяльність* – це самостійна естетична творчість у галузі мистецтва; процес творення і сприймання твору мистецтва, що і є центральною ланкою художньої культури.

Активна мистецька діяльність сприяє розвитку самостійності, ініціативності, креативності, власної позиції, здатності до усвідомлення свого творчого потенціалу, почуття оптимізму та багатьох інших якостей особистості.

Одним із видів мистецької діяльності є *балетмейстерська діяль­ність*. Вона виступає як специфічний вид мистецької діяльності, що виявляється в творчості, виконавстві, сприйманні. Має творчий харак­тер: балетмейстер створює хореографічний твір, виконавець активно відтворює його, глядач же більш або менш активно сприймає. Дані види балетмейстерської діяльності тісно пов’язані між собою, утворюючи єдину низку, і кожна її наступна ланка отримує матеріал від попередньої і відчуває її вплив.

Балетмейстерське мистецтво – це синтез кількох видів мистецтва: танцю, музики, драматургії. Це глибинна єдність звуку, жесту, руху, сценічного образу, що безпосередньо розкриває мистецьку думку балетмейстера при створенні хореографічних композицій.

Слово "балетмейстер" (з німецького *balletmeister*) означає *май­стер, автор танцю, режисер-постановник* концертних номерів, хорео­гра­фічних сцен. Спираючись на лібрето, тематичний розвиток та струк­турні форми музики, балетмейстер створює систему танцювальних образів, режисерську композицію сценічної дії твору, хореографічний текст [1, с. 48].

Ю. Слонімський у статті "Жан Жорж Новер та його "Листи" писав: "На думку Новера, балетмейстер – головний тлумач задуму, закла­деного у драматургії, інтерпретатор ідеї у хореографічному тексті, він об’єднує творче спрямування всіх співавторів вистави. Тим самим Новер по-новому осмислив поняття балетмейстерського мистецтва як творчої професії. Художник танцю зобов’язаний вивчати життя, знати природу мистецтва хореографії, уміти мислити музично-хореогра­фічними образами, постійно оновлювати їх відповідно до сюжету, ідейної концепції, часу та місця дії, жанру, виду драматичної експресії, характеру героїв тощо" [10, с. 22].

Досвідчений хореограф і педагог П. Гусєв дав найбільш багато­гранне визначення означеної професії: "Балетмейстер – це зовсім не те саме, що режисер, як вважає дуже багато фахівців. Режисер має справу з готовою п’єсою, із завершеною драматургією. Балетмейстер створює "п’єсу" разом з іншими авторами: він обов’язковий співавтор драматургії сценарію і музичної драматургії, бо саме за його детальним планом-замовленням композитор пише музику. І до всього цього балетмейстер – одноосібний автор усього сценічного тексту хореографічної вистави. Необхідно, щоб він був добрим танцівником, умів виразно показати рухи і комбінації, був висококультурним, усебічно освіченим митцем, спро­можним повести за собою, запалити бажанням працювати і надихнути на працю власною ідеєю, концепцією, неординарною думкою" [8, с. 139].

На думку А. Кривохижі, балетмейстер, як правило, це людина, яка має певні навички виконавця й професійно розуміється у всіх видах сценічної хореографії. Разом з композитором і художником він створює режисерську концепцію сценічної дії хореографічного твору, користу­ючись виражальними можливостями танцю (рух, жест, міміка) [6, с. 14].

У професії балетмейстера виокремлюють такі амплуа – *балет­мейстер-творець, балетмейстер-постановник, балетмей­стер-репе­титор, балетмейстер-педагог.* Це різні професії, але частіше за все об’єднуються в одній особі.

Балетмейстер-творець – це фахівець, який знає специфіку хорео­графічного мистецтва як режисер і драматург. Він складає компо­зиційний план, аналізує музичний матеріал, добирає сценічні костюми та реквізити, виконуючи всю необхідну роботу зі втілення та розвитку пластичної лінії в хореографічному творі. Тому він повинен бути мислителем, філософом, психологом, педагогом.

На думку К. Голейзовського, балетмейстер-творець, створюючи хореографічний твір, шукає для вираження своєї думки найбільш потрібну форму – і це природно. "Форма й зміст завжди закономірно переплітаються, як коріння дерев, викликаючи в уяві тисячі асоціацій, породжуючи вигадливі образи незвичайної краси й мудрості. У таких виставах і описах, як і в самій природі, живе те, що буває вічно новим і вічно старим, і думаєш, чи можна бути художником, що не вміє мислити асоціативно", – підкреслював К. Голейзовський [2, с. 154].

Балетмейстер-постановник, маючи готовий композиційний план, замовляє у композитора або бере вже написану музику і розпочинає до створення танцю. Під акомпанемент концертмейстера, а потім перевіряючи під фонограму від фігури до фігури, вибудовуючи кожний епізод, балетмейстер-постановник графічно фіксує створену лексику, рисунки, ракурси хореографічного твору. Опісля постановча робота переноситься до залу – це солісти, малі та масові групи. Потім прово­диться загальна, зведена, репетиція з концертмейстером та під фонограму.

На переконання А. Ваганової, балетмейстер-постановник обов’яз­ково повинен бути танцівником, випробувавши власними ногами всі тонкощі й секрети танцювальних рухів. Він сам повинен показати їх своїм тілом й акторською майстерністю, а не лише на руках і словах розповідати про світ танцю [4, с. 3].

І. Смирнов підкреслює, що передусім балетмейстер-постановник повинен ретельно вивчити задум балетмейстера-творця, осмислити хореографічні образи твору, визначитися з танцювальною лексикою, композицією мізансцен, характером виконання рухів, щоб усе це передати виконавцям [11, с. 54].

Р. Захарова у своїй праці зазначає, що балетмейстер-постановник має бути присутнім при створенні та показі хореографічного твору балетмейстером-творцем, проникаючи в суть та задум танцювальної композиції, детально уточнюючи окремі елементи. Якщо ж постановник не мав такої можливості, а хореографічний твір вже йде на сцені, то він повинен детально виокремити все те, що раніше було створено авто­ром. Після закінчення постановчого дійства, за роботу береться балет­мейстер-репетитор, який ознайомлений із задумом балетмей­стера-творця, постановника [5, с. 56].

*Балетмейстер-репетитор* – це фахівець, який проводить репе­тиційну роботу із виконавцями як сольних, так і масових сцен. Він вивчає лексику, мізансцени, стиль, характер танцювального твору. Присут­ність на постановочному етапі створення танцю допомагає йому у доборі складу виконавців.

Він проводить заняття, уникаючи перенапруження м’язів учасників, яке може призвести до травм. Відпрацьовуються спочатку окремі частини танцю, далі вони об’єднуються, і вже потім проводиться репетиція всього танцювального номера для того, щоб виконавці не лише оволоділи технікою танцю, а й виразно, без напруження змогли виконати всю хореографічну композицію. Завершується робота над хореографічним твором на генеральній репетиції в костюмах, з декора­ціями та світлом [12, с. 60].

Як стверджує В. Литвиненко, балетмейстер-репетитор під час роботи з виконавцями зобов’язаний розкрити стиль автора, його індиві­дуальну манеру, допомогти з образами і характерами героїв, виходячи із завдань поставлених балетмейстером-постановником. Працюючи над образа­ми, відточуючи виконавську майстерність танцівників, репетитор має брати до уваги їх індивідуальні якості, уміти використовувати кращі грані їхнього таланту. Він повинен ясно уявляти кінцеву мету своєї роботи, чітко визначати її завдання і, виходячи з них, обрати таку послідовність та методику репетиційної роботи, яка б сприяла найбільш якісному її завершенню [7, с. 65].

Балетмейстер-педагог – це особа, яка планує та проводить занят­тя, уважно розкриваючи індивідуальність, творчі якості учнів, допо­магаючи кожному знайти свій особливий хореографічний стиль.

На думку М. Борисоглебського, балетмейстер-педагог має розви­вати в учасників колективу розуміння хореографічного мистецтва, відкривати їм світ добра й краси, відображений у танцювальних творах, допомогти пізнати в танці людські почуття і переживання, навчити захоплюватися неповторністю хореографічних композицій – чи буде це академічний класичний, народно-сценічний, спортивно-бальний танець, чи експресивний, різноплановий сучасний стиль. Великого значення у цьому процесі набуває вміла й цілеспрямована балетмейстерська робота, визначення близької і далекої мети художньо-творчої діяль­ності, розвиток творчих здібностей, емоційно-ціннісного ставлення до явищ хореографічного мистецтва [3, с. 34].

Проведений теоретичний аналіз дав змогу виявити сутність та структуру балетмейстерської діяльності, а саме сутність діяльності балетмейстера-творця, балетмейстера-постановника, балетмейстера-репетитора, балетмейстера-педагога та основні елементи творчого процесу.

**Література**

1. Балет : энциклопедия / глав. ред. Ю. Н. Григорович. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – 623 с.
2. Бахрушин Ю. А. История русского балета : учеб. пособие для институтов культуры, театральных, хореографических и культпросвет училищ / Ю. А. Бахрушин. – изд. 2-е. – М. : Просвещение, 1973. – 255 с.
3. Борисоглебский М. В. Материалы по истории русского балета / М. В. Борисоглебский. – Л. : изд. Ленинградское государст­вен­ное хореографическое училище, 1938.

т. I. – 1938. – 344 с.

1. Ваганова А. Я. Основы классического танца / А. Я. Ваганова. – Изд. 6-е. – СПб. : Лань, 2001. – 192 с. – (Серия "Учебники для вузов. Специальная литература").
2. Захаров Р. В. Записки балетмейстера / Р. В. Захаров. – М. : Искусство, 1976. – 367 с.
3. Кривохижа А. М. Гармонія танцю : навч.-метод. посіб­. для студ. пед. навч. закл. / А. М. Кривохижа. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 90 с.
4. Литвиненко В. А. Зразки народної хореографії : підручник / В. А. Лит­виненко. – К. : Альтепрес, 2007. – 468 с.
5. Пархоменко О. М. Балетмейстерська підготовка майбутніх хоре­о­графів у системі вищої педагогічної освіти / О. М. Пархоменко // Пробле­ми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей / відп. ред. О. Я. Ростовський. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – Вип. 6. – С. 137–142.
6. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / ред. И. А. Каиров. – М. : Энциклопедия, 1965.

Т. 2. – 1965. – 912 с.

1. Слонимский Ю. И. В честь танца / Ю. И. Слонимский. – М. : Искусство, 1968. – 396 с.
2. Смирнов И. В. Искусство балетмейстера : учеб. пособие для студентов культпросвет училищ, факультетов вузов культуры и искус­ств / И. В. Смирнов. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
3. Тарасов Н. И. Классический танец. Школа мужского исполни­тель­ства / Н. И. Тарасов. – М. : Искусство, 1971. – 439 с.

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО**

**ЯК КЕРОВАНИЙ ПРОЦЕС**

**Ростовська І. О.**

*У статті здійснено педагогічний аналіз проблем навчання шко­ля­рів гри на фортепіано, пов’язаних з його організацією, досяг­нен­ням навчальної взаємодії вчителя й учня, виконавського та загального музичного розвитку учня; формуванням емоційного ставлення до навчання гри на фортепіано, вихованням само­стійності та творчої ініціативи.*

Шлях до музики для багатьох дітей розпочинається з оволодіння грою на фортепіано у різноманітних закладах початкової музичної освіти. Деякі з них стануть у майбутньому професійними музикантами, оскільки в процесі музичного навчання у них виявляться особливі творчі якості, які стануть передумовою музично-професійного навчання. Знач­на частина учнів, що навчаються у цих закладах, не мріють про професію музиканта, але, незалежно від виконавських досягнень у навчанні гри на фортепіано, заняття мистецтвом дозволить їм пізнати безмежний світ почуттів і думок, втілений у музичних творах, осягнути красу людського життя, що є надзвичайно важливим у вихованні підростаючого покоління. На жаль частина учнів у результаті занять у класі фортепіано втрачають будь-який інтерес до музики, яка спочатку так приваблювала їх, тому постає питання педагогічно доцільної органі­зації навчання в класі фортепіано, досягнення ефективної навчальної взаємо­дії вчителя й учня.

Актуальність організації навчання дітей гри на фортепіано зумов­лена також тим, що реальні умови навчання музичного мистецтва досить часто відтісняють на дальній план його художньо-естетичні аспекти, що пов’язано з прагненням вчителів перш за все виконати вимоги навчальної програми щодо засвоєння технічних навичок гри, розучування певної кількості п’єс, тому творча робота нерідко підміню­ється технічним тренажем, а художнє стимулювання – примушенням. Більшу частину навчальних програм з фортепіано для дитячих музич­них шкіл складає виконання гам і арпеджіо в різних видах, інструктивних етюдів, одноманітних п’єс навчального репертуару, що не забезпечує повноцінний музично-естетичний розвиток учнів, багатство й новизну художніх вражень, не сприяє формуванню позитивного емоційного став­лення до навчання в класі фортепіано. Відтак проблема організації навчання гри на фортепіано посідає чільне місце у музичній освіті підростаючого покоління.

Навчання гри на фортепіано відіграє важливу роль у музичному вихованні людини. Воно сприяє розвитку музичних здібностей, худож­нього мислення, музичної пам’яті, вчить розуміти музику, насолоджу­ватися нею, виховує в учня якості, необхідні для оволодіння даним ви­дом мистецтва. Але спостереження свідчать про наявність значного розриву між навчанням і вихованням учнів-піаністів. Формування емо­цій­ної сфери, художньої свідомості, музичних здібностей – усе це здійснюється нерідко спонтанно, паралельно з оволодінням грою на фортепіано. Відтак прямого зв’язку між тим, наскільки учень оволодів грою на фортепіано, і наскільки він розвинувся музично – немає. Нерідко педагоги-практики розглядають поняття "навчання" і "розвиток" як синоніми, вважаючи, що учень розвинеться настільки, наскільки нав­читься гри на музичному інструменті. Звідси з’являється диспропорція між навчанням і загальним музичним розвитком учнів.

Завдання педагога полягає саме в тому, щоб розкрити учневі сутність музичного мистецтва, пробудити в ньому музиканта, творчу ініціативу, розвинути виконавську техніку, необхідну для втілення автор­ського задуму і власного бачення твору. Здійснити це можна лише в процесі роботи над музичним твором, а також спеціальними впра­вами. Однак ні розучування творів, ні робота над розвитком техніки не є самоціллю. Для виховання учнів несприятливим є розрив між можли­востями їх внутрішнього розвитку і системою технічного "натаску­вання" в процесі навчання гри на інструменті. А він неодмінно виникає там, де навчання і розвиток не пов’язані між собою, де музика як предмет витісняє музику як мистецтво, де панує муштра замість оволодіння художньо-технічними вміннями і навичками, де техніка виступає метою, а не засобом втілення художнього змісту. Цей недолік – досить поши­рене явище в дитячих музичних школах, де творчий характер, прита­манний мистецькій освіті, вступає в діалектичну суперечність з норма­тив­ними змістом і методами його організації, що не сприяє роз­вит­кові творчого мислення, художньої свідомості, розширенню музич­ного круго­зору в навчально-виконавській діяльності. Тому важливу роль у навчан­ні гри на фортепіано відіграє правильний та різнобічний підбір творів, які викликають захоплення в учня і доступні йому за своїм емоційно-образним змістом.

Наступна проблема пов’язана з формуванням позитивного емо­цій­ного ставлення до навчання гри на фортепіано, яке так чи інакше завжди охоплює емоційну сферу учня. Однак на практиці роль емоцій як важливого чинника мотиваційної сфери навчання гри на фортепіано часто недооцінюється, а в навчальному процесі нерідко мало підґрун­тя для позитивних емоцій, іноді з’являються навіть негативні емоції – нудьга, страх тощо. Додамо ще перевантаження змісту початкової музичної освіти, одноманітність щоденної роботи над вправами, гама­ми, етюдами, що породжує відсутність зацікавленості та негативне ставлення до занять на музичному інструменті.

Така організація навчання гри на фортепіано суперечить сучасним уявленням про музичну освіту підростаючого покоління.

Зупинимося детальніше на питанні навчальної взаємодії вчителя й учнів, яка нерідко пов’язана зі значними проблемами організації на­вчання гри на фортепіано. У кожному конкретному випадку ці проблеми виглядають по-різному, хоча основа найчастіше одна: диктат ­– з боку вчителя, і прагнення вийти з-під цього диктату, небажання примиритися з ним – з боку учня. Багаторічне навчання в дитячій музичній школі (7–8 років) під керівництвом учителя нерідко приводить до нівелювання індивідуальності учня, пасивності, невпевненості у власних силах. Зауваження вчителя "не той бас", "не той темп", "не ті нюанси", "не той ритм" тощо, виражаючи переконаність вчителя у своїй правоті, посту­пово позбавляють учнів творчої ініціативи, зумовлюючи їхню слухову пасивність.

Деякі педагоги (будучи переконаними у власній непогрішній вико­нав­ській концепції твору), маючи власне незмінне уявлення про те, як слід виконувати ту чи іншу п’єсу, в роботі з учнем не відходять від свого уявлення і прагнуть насильно підігнати під нього інтерпретацію учня; нерідко вчитель, знайшовши, на його думку, найбільш вдалі методи навчання гри на фортепіано або певну послідовність проходження репертуару, з часом канонізує їх, перетворює на догму, що поступово призводить до застою. При цьому частина вчителів переконана, що саме по собі накопичення репертуару (вивчених під наглядом і за точ­ни­ми вказівками педагога музичних творів) приведе, зрештою, до бажа­них результатів, до розвитку необхідних якостей. Однак, на думку Л. Барен­бойма, у таких умовах закон діалектики про перехід кількості в якість не "спрацьовує" [1, с. 133].

Надмірно опікуючи свого учня, педагог нерідко не задумується над тим, що слід більше довіряти учневі і водночас посилювати вимог­ливість до виконання. Інший аспект цієї проблеми полягає в тому, що в інструментальному класі на перший план має вийти не стільки навчання безпосередньо на уроці, скільки самостійна діяльність учня під опо­середкованим керівництвом з боку вчителя. У цьому плані методо­логічно важливою є думка Г. Ципіна про те, що в мистецтві *основного і головного навчити не можна* – цього можна *лише навчитися* [2, с. 26].

Контакт педагога з учнями у художньо-творчій, особистісній, му­зич­но-пізнавальній, навчально-виховній сферах виявляється тим пов­ніше, чим захопленіше й цілеспрямованіше вони для себе розкри­вають і осягають художню й технічну сторони музичних творів, що розучуються; з накопиченням досвіду пізнання музики, форм піаністич­ного оволо­діння нею учень поступово набуває самостійності та творчої ініціативи в роботі над твором.

Плануючи педагогічну діяльність, вибудовуючи систему навчаль­но-виконавських завдань і самостійних дій учня, вчитель підводить його до бажаного результату. Однак керівництво з боку вчителя може також гальмувати розвиток активності, самостійності й творчої ініціа­тиви учня, якщо воно перетвориться на надмірне опікування. Учитель має прагну­ти до духовної близькості з учнем, але аж ніяк не нав’язувати йому своїх поглядів, категоричних суджень і оцінок, щоб не "приглушу­вати" парост­ки його власної думки про музику й ті особистісні почуття, які вона викликає.

Незалежно від ступеня обдарованості учня перед учителем пос­тій­­но постає необхідність виховання таких компонентів музичного мис­лен­ня, як мелодико-інтонаційне, ладо-гармонічне, поліфонічне чут­тя, як відчуття музичної форми, темпоритмової організації твору, його ціліс­ності тощо. Слід активно і цілеспрямовано виховувати зв’язок між слуховими уявленнями і координацією рухів виконавського апарату учня, починаючи з постановки змістово-звукового завдання, коли на­віть найвужча технічна ціль, кожна вправа повинні мати музичний смисл, образну характеристику. Чим більш насичене музикою середо­вище, в якому знаходиться учень, чим яскравіше вчитель розкриває художнє багатство твору, що розучується, тим інтенсивніше розви­вається його мислення в цілому.

Засобами цілеспрямованого розвитку музичного мислення можуть виступати цілісний виконавський показ, теоретичний і виконавський аналіз, словесно-образне розкриття музичного образу, розшифровка авторських і редакторських ремарок, використання художньо-асоціатив­них форм впливу, які наводять на осягнення змісту твору, на виховання музичної пам’яті як однієї з найважливіших умов розвитку і накопи­чення музично-слухових уявлень.

Педагогічно доцільна організація навчання дітей гри на форте­піа­но має спрямовуватися на формування позитивного емоційного став­лен­ня до музичного мистецтва. Величезне значення емоцій полягає ще й у тому, що вони дозволяють учневі виходити за межі своїх вико­навських можли­востей. Завдяки їм він може осмислити свої враження, відчути потребу в мистецтві, яке розширює для нього життєві горизонти, дозволяє пізнати і пережити ситуації, яких у реальному житті в нього не було б.

Найважливішими умовами організації навчання дітей гри на фортепіано є досягнення успішної навчальної взаємодії вчителя й учня, єдності виконавського та загального музичного розвитку учня; стиму­лювання розвитку музичних здібностей, самостійного мислення та твор­чої ініціативи; опори у навчальній діяльності на принципи єдності худож­нього і технічного, емоційного і свідомого.

Оптимальні умови для навчання в класі фортепіано складаються тоді, коли оволодіння цим інструментом стає для учня суб’єктивно необхідним і значущим, коли заняття на фортепіано, насичені завдан­нями художньо-пізнавального і художньо-творчого характеру, ведуть до самовдосконалення особистості учня.

**Література**

1. Баренбойм Л. За полвека : очерки, статьи, материалы / Л. Ба­рен­бойм. – Л. : Сов. композитор, 1989. – 368 с.
2. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста в 5–7 классах ДМШ / Б. Милич. – К. : Муз. Україна, 1982. – 86 с.

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ**

**МУЗИЧНО**-**ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ СТУДЕНТІВ**

**Сливко С. А.**

*У статті розкриваються теоретичні аспекти проблеми роз­вит­ку уваги студентів. Окреслюються основні напрямки роз­вит­ку музично-виконавської уваги у процесі фортепіанної підготовки.*

Розвиток музично-виконавської уваги студентів є важливим зав­данням музичної педагогіки, оскільки увага значною мірою обумовлює успіхи у музично-виконавській діяльності. На це вказують музиканти, педагоги, дослідники (Л. Баренбойм, Ф. Блуменфельд, К. Ігумнов, Г. Коган, М. Старчеус, О. Тішечкіна, Л. Годик, Д. Юник, Л. Маркін, М. Жи­жина, Г. Ципін та ін.), розглядаючи увагу як основу осмисленого сприймання музики, ретельного контролю виконавського процесу, технічно й художньо досконалого виконання музичних творів.

Музично-виконавська увага є різновидом загальної уваги, яка у психологічній науці тлумачиться як свідоме виділення певних об’єктів при одночасному абстрагуванні від інших [4, с. 6]. Розкриваючи сутність уваги, психологи (Л. Виготський, П. Гальперін, Ф. Гоноболін, С. Рубін­штейн та ін.) вказують на низку її особливостей. Зокрема, увага відзна­чається деякою "несамостійністю", виявляється як певна сторона чи властивість іншої психічної діяльності людини. До того ж увага не має окремого специфічного продукту. На наявність уваги вказує поліпшення будь-якої діяльності, до якої вона приєднується. Водночас саме наяв­ність характерного продукту діяльності служить головним доказом уваги.

У психологічній науці виділяються певні *критерії* уваги. Найбільш значущим є зосередженість людини на реалізації діяльності, що перед­ба­чає відволікання від побічних, несуттєвих подразників. Наступним критерієм уваги є її вибірковість. Вона виражається, з одного боку, в можливості активно сприймати, запам’ятовувати та аналізувати необ­хід­ну інформацію, а з іншого боку – у реагуванні лише на обмежене коло зовнішніх стимулів. Окрім того, про наявність уваги засвідчує збільшення продуктивності діяльності, поліпшення її результатів, якісні показники продукту діяльності, що також є важливими критеріями уваги.

Як показують психологічні дослідження, увага має певні *власти­вості*, а саме: *концентрацію, розподіл, обсяг, переключення, стій­кість*. Концентрація уваги характеризує інтенсивність зосередження на об’єкті чи діяльності й, відповідно, ступінь відволікання від усього, що не входить у коло уваги. Важливими умовами підтримання оптимальної інтенсивності уваги є раціональна організація діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей працездатності людини та оптимальних зовнішніх умов.

Розподіл уваги являє собою таку організацію психічної діяльності, при якій одночасно виконуються дві або більше дій. Відповідно, розпо­діл уваги передбачає здатність контролювати декілька незалежних процесів, не втрачаючи жодного з них з кола уваги. Головною умовою успішного розподілу уваги є часткова автоматизація хоча б однієї дії, тобто доведення її до рівня навички.

Обсяг уваги виявляється у кількості не пов’язаних між собою об’єктів, які можуть сприйматися одночасно ясно і чітко. Як доводять психологічні дослідження, обсяг уваги менший, ніж обсяг сприйняття. Таку обмеженість обсягу уваги потрібно враховувати у діяльності, особливо, якщо об’єкти чи інформація "схоплюється" миттєво.

Про переключення уваги свідчить її довільне переведення з одного об’єкта чи процесу на інші. Це – свідома, навмисна, цілеспря­мована зміна спрямованості психічної діяльності людини, обумовлена постановкою мети. Переключення уваги можна покращити за рахунок засвоєння спеціальних тренувальних вправ або сформованості певних навичок.

Стійкість уваги визначається тривалістю, впродовж якої зберіга­ється втримання уваги на предметі діяльності. Стійкість уваги залежить від особливостей даної діяльності, ступеня її складності, зрозумілості та ясності мети і завдань, від загального ставлення до неї суб’єкта діяльності.

Як показують психологічні дослідження, увага досить тісно пов’я­зана з *вольовою активністю* людини. Залежно від співвіднесення зовнішніх і внутрішніх чинників діяльності, від міри вольових зусиль людини розрізняють три основні *види* уваги: *мимовільну, довільну та післядовільну.*

Мимовільна увага виникає неусвідомлено, ненавмисно, без будь-яких зусиль. За своїм походженням мимовільна увага пов’язана з "орієнтовними рефлексами" людини (В. Павлов). Причинами мимовіль­ної уваги є особливості зовнішніх впливів, або ж подразників. До таких особливостей належать: сила подразника, контраст між різними подразниками, зміни у зовнішніх впливах, новизна предметів і явищ. Окрім зовнішніх подразників, на мимовільну увагу людини впливають внутрішні чинники, а саме: її потреби, інтереси та настрій, емоційний стан, ставлення до того, що на неї впливає, тощо.

Довільна увага, на відміну від мимовільної, має чітко вира­жений свідомий, вольовий характер і спостерігається при навмисному вико­нан­ні діяльності. Для ефективного перебігу діяльності необхідні доціль­ність, зосередженість, спрямованість, організованість, а також уміння відволікатися від несуттєвого, абстрагуватися від усього побіч­ного. Чинниками довільної уваги є усвідомлення значущості об’єкта уваги для даної діяльності, задоволення потреб та інтересів, необхід­ність досяг­нення мети чи отримання наміченого результату діяльності тощо.

Мимовільна увага виникає тоді, коли "вольову зосередженість" змінює інтерес, зацікавленість, захопленість певною діяльністю. Вольові зусилля стають непотрібні, водночас, зберігаються зосередженість на необхідних об’єктах, спрямованість окремих дій, цілісна організованість діяльності, зорієнтованість на реалізацію поставленої мети. Зменшення вольового напруження може стати наслідком вироблення діяльнісних навичок і особливо звички зосереджено працювати в певному режимі.

Окрім вищезазначених видів уваги, науковці окреслюють такі, що класифікуються за особливостями об’єктів. Залежно від того, належать об’єкти уваги до зовнішнього світу (різні предмети сприймання) чи є нашими відчуттями, уявленнями, думками, переживаннями, вирізняють *зовнішню і внутрішню увагу.*

Зовнішня увага зумовлена структурою зовнішніх подразників, що впливають на людину. Вони визначають напрям уваги, її обсяг, стій­кість, переключення, коливання тощо. Натомість внутрішня увага прикута до особистих потреб людини, до внутрішніх мотивів діяльності, до власного планування дій. До того ж об’єктом внутрішньої уваги можуть бути уявлення пам’яті, думки людини, почуття, які вона пережи­ває, виявляючи певне ставлення до своєї діяльності. Зовнішня і внутрішня увага постійно чергуються у процесі діяльності, дещо гальму­ють одна одну, постійно перебувають у взаємозв’язку.

Як доводять наукові психологічні дослідження (П. Гальперін, С. Кабильницька), увага тісно пов’язана з *контролем* діяльності, яку виконує людина. У загальнонауковому розумінні контроль – це пере­вірка, облік діяльності, нагляд чи спостереження за кимось, чимось. Контроль реалізується на основі зіставлення бажаного або очікуваного результату із наявним, отриманим [4, с. 6].

Як зазначалося вище, увага, з одного боку, забезпечує зосе­редженість свідомості на зовнішніх подразниках чи внутрішніх пережи­ваннях, а з іншого боку – обумовлює існування уявного образу дій як передумови реальної діяльності. Цей уявний образ дій передбачає зіставлення його з реальним втіленням, яке здійснюється в ході контролю.

Згідно збаченням науковців, увагу доцільно розглядати як психо­ло­гічну форму контролю. При цьому наголошується, що не всякий контроль є увагою. Поки контроль реалізується як розгорнута предмет­на діяльність, він сам потребує уваги. Контроль стає увагою, коли досягає рівня ідеального (тобто мисленнєвого), скороченого (зі збере­женням ключових контролюючих дій) та автоматизованої (тобто зведеної до форми навички) діяльності [1].

Вищезазначені властивості та види загальної уваги характерні й для *музично-виконавської уваги*, а відтак виступають основою її роз­витку. Проблема цілеспрямованого розвитку музично-виконавської уваги у процесі фортепіанної підготовки студентів досить широко розглядається у музичній психології (Л. Бочкарьов, В. Петрушин, М. Стар­чеус, Г. Ципін та ін.), музичній педагогіці (Л. Баренбойм, Ф. Блуменфельд, К. Ігумнов, Г. Коган та ін.) та сучасними науковцями (Л. Годик, М. Жижина, Л. Маркін, О. Тішечкіна, Д. Юник та ін.).

Важливим напрямком розвитку музично-виконавської уваги є *врахування її основних властивостей*: концентрації, розподілу, обсягу, переключення, стійкості. Незаперечним є той факт, що в процесі музично-виконавської діяльності студент повинен концентрувати увагу на основних художніх і технічних завданнях, розподіляти увагу між необхідними елементами виконавського процесу, вчасно переключати увагу залежно від виконавських завдань, а також достатньо довго втримувати увагу на предметі виконавської діяльності.

Ключовим напрямком цілеспрямованого розвитку музично-вико­навської уваги є *опора на довільну увагу*. Саме цей вид уваги повинен домінувати у процесі музично-виконавської діяльності студента. Підґрун­­тям довільної уваги є усвідомлення студентом мети виконав­ської роботи, розуміння основних художньо-образних і технічно-вико­навських завдань, вольова налаштованість на послідовну реаліза­цію музично-виконавських дій та чітка зорієнтованість на інтонаційно виразний, драматургічно виважений і технічно досконалий виконавський результат.

Поряд з довільною увагою значне місце у виконавській діяльності студента відводиться післядовільній увазі. Вона виникає, коли вольову зосередженість та цілеспрямовану усвідомленість змінює інтерес сту­дента до виконавського процесу, захопленість художньо-виконавською роботою.

Досить значущим напрямком розвитку музично-виконавської уваги є врахування її *органічного зв’язку з музично-слуховим контролем*. У процесі виконавської діяльності об’єктом уваги виступають не лише зовнішні компоненти виконавського процесу, а й внутрішні складові (уявлення, думки, почуття тощо). Саме музично-слухові уявлення обумов­люють утворення уявного художнього образу, що стає основою для його виконавського озвучення. Зіставлення уявного художнього образу та реально втіленого у музичному звучанні здійснюється у процесі контролю. Музично-слуховий контроль є ключовим фактором виконавської надійності студентів як у процесі роботи з музичними творами, так і під час їх публічного виконання.

Отже*,* музично-виконавська увага є важливим компонентом му­зично-виконавської діяльності студентів. У процесі цілеспрямованого розвитку музично-виконавської уваги доцільно враховувати її основні властивості (концентрацію, розподіл, обсяг, переключення, стійкість), робити опору на довільній увазі, що є самодетермінованою, цілеспря­мованою та вольовою зосередженістю, а також враховувати органічний зв’язок виконавської уваги та музично-слухового контролю як важливого фактора успішності музично-виконавської діяльності.

**Література**

1. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : Изд. Московского ун-та, 1974. – 94 с.
2. Годик Л. В. Организация внимания студентов в процессе работы над музыкальным произведением в классе фортепиано музыкально-педагогического факультета педвуза : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания" / Годик Л. В. – М., 1985. – 16 с.
3. Жижина М. В. Внимание музыканта-исполнителя : монография / М. В. Жижина. – Саратов : Изд-во Саратовского пед. ин-та, 2000. – 102 с.
4. Загальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
5. Маркин Л. И. Формирование интонационного самоконтроля у будущего учителя в процессе специальной подготовки : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Маркин Л. И. – Волгоград, 2010. – 22 с.
6. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

**ХУДОЖНЯ ЕМПАТІЯ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА**

**У Ціжуй**

*У статті актуалізовано проблему художньої емпатії як осо­би­стісної якості щодо відчуття мистецтва. Проаналізовано наукову літературу з означеної проблеми. Розкрито сутність, зміст та компонентну структуру художньої емпатії.*

Вивчення мистецтва передбачає особливу здатність людини до відчуття художніх образів, емоційного співпереживання їм, позараціо­нального сприйняття. Це зумовлює окреслення важливого феномена мистецької освіти – художньої емпатії.

Емпатія (з грецької empatheia – співпереживання) як позараціо­нальне пізнання людиною внутрішнього світу інших людей є однією з найголовніших якостей вчителя мистецьких дисциплін. Саме емпатія визначає його чуйність, вміння серцем відчувати емоційний зміст образів художніх творів, здатність розкривати світ мистецтва учням.

Проблеми співпереживання художнім образам як одного з вагомих чинників аналітико-критичного тлумачення творів мистецтва розгляда­лися у працях О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щербініної та ін. Ґрунтуючись на досягненнях мистецтвознавства, психології і педагогіки мистецтва, обґрунтовуємо та обираємо для розгляду кате­го­рію **худож­ньої емпатії** як необхідної характеристики суб’єктів мистець­кої діяльності.

Мета статті – розкриття сутності художньої емпатії як інте­гро­ваного особистісного утворення, визначення її змісту та компонентної структури.

Вітчизняні дослідники визначають емпатію як розуміння відно­шень, почуттів, психічних станів іншої особи (В. Войтко) [10]. О. Костюк підкреслює значення емпатії для адекватного сприймання змісту музичних творів, наголошує на важливій ролі здатності реципієнта до співпереживання змістових засад авторського задуму художніх образів [5]. О. Леонтьєв, досліджуючи емпатію як необхідний чинник продуктив­ного спілкування, зазначає необхідність її у професіях, пов’язаних з людським фактором [6]. Здатність ідентифікуватись з іншою людиною, відчути те, що становить основу переживань іншого, Л. Бочкарьов вва­жає провідною характеристичною ознакою емпатії [1]. Вчені К. Роджерс, Д. Шон [9, с. 13] розрізняють певні види емпатії – емоційну, що передбачає проекцію і наслідування афективної реакції інших; когнітив­ну емпатію як здатність до інтелектуально опосередкованого порівнян­ня поведінки, психічного стану, проведення аналогій між ними, а також предикативну емпатію, що виражає здатність передбачати емоційну реакцію іншого у певних ситуаціях. На роль емпатії в актор­ській про­фесії вказує П. Симонов, акцентуючи художньо-психологічну цін­ність моменту резонансної зустрічі актора з глядачами [11]. Проводячи паралелі між естетико-психологічним і психологічним знан­ням в галузі художньої комунікації, І. Зязюн наголошує на необхідності зважати на неусвідомлюваний психологічний підтекст міжособистісної взаємодії у процесі сприйняття мистецтва [4]. У дослідженнях В. Меду­шевського виявляється характер впливу музичного мистецтва на внутрішній світ слухача через актуалізацію здатності останнього до співпереживання музичним образам [7].

У працях з педагогіки, зокрема, педагогіки мистецтва, проблеми емпатії торкаються вчені в контексті формування комунікативної куль­тури вчителя музики (А. Зайцева, А. Щербакова) [3, с. 12]. Художня емпатія трактується як здатність до переживання почуття естетичної насолоди від спілкування з мистецтвом (Л. Василенко) [2] як необхідної складової формування естетичної свідомості студентів – майбутніх учителів музики (Г. Падалка) [8].

На основі аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що під *художньою емпатією* слід розуміти особистісне утворення, яке виражає здатність до адекватного переживання емоційно-образного змісту мис­тецького твору. Художня емпатія ґрунтується на можливості ідентифі­ку­ватись із іншим, сприйняти, як своє, те, що відчуває інший у мистець­кому творі. Заглиблюючись у художньо-образну сутність твору, особа, що володіє художньою емпатією, переживає почуття, втілені автором у творі, оцінює їх з позицій суб’єктивного проникнення в емо­ційний підтекст зображуваних подій і явищ. Здатність до емпа­тійного сприй­мання творів мистецтва передбачає можливість осягнення емоційного стану, співпереживання настроям автора твору, відро­дженим у художніх образах. Сформованість художньої емпатії означає здатність до яскравого емоційного відгуку на художньо-образні пере­живання, втілені композитором, художником, актором, письмен­ником, поетом, балетмей­стером тощо у творі.

Структура художньої емпатії, за результатами нашого дослід­ницького пошуку, включає такі основні компоненти: мотиваційно-спону­кальний, пізнавально-оцінювальний, презентативно-творчий.

*Мотиваційно-спонукальна* складова художньої емпатії передба­чає в особистості наявність бажання до глибокого проникнення в емо­ційно-образну сутність твору, інтерес не тільки до поверхового спілку­ван­ня з мистецтвом, а й головне – до осягнення глибинної змісто­вої сутності художнього образу, до проникнення в авторські задуми. Художня емпатія не може виявитись при індиферентному ставленні до мистецтва. Інтерес, забарвлений яскравим потягом до художнього пізнання, до осягнення емоційного підтексту художніх образів, до усвідомлення їх смислової наповненості лежить в основі здатності до адекватного розуміння і переживання емоційно-художньої сутності мистецької творчості. Нейтральне, байдуже ставлення до музики, живопису, театру, відсутність інтересу до пізнання мистецтва свідчить про несформованість художньої емпатії. Звідси випливає педагогічне завдання – максимально сприяти розвитку в учнів зацікавленості мистецтвом, активізувати їхні мотиваційні устремління до спілкування з художніми творіннями людства.

*Пізнавально-оцінювальний* компонент художньої емпатії свідчить про наявність художнього досвіду, про певний запас художніх вражень, про прагнення до їх постійного розширення, збагачення. Пізнавально-оцінювальний компонент охоплює також діапазон знань особистості з мистецтва, як фактичного матеріалу, тобто безпосередню ознайом­леність із мистецькими творами, так і відомостей щодо мистецтва. Означена складова передбачає обізнаність у художніх напрямах, мис­тецьких стилях, уміння розбиратись у жанрових особливостях художнього формотворення, спонукає до розширення художнього досві­ду, стимулює бажання відкривати нові стилі. Емпатійно-пізнавальний ефект ґрунтується на здатності особистості як до об’єктивного оціню­вання художнього змісту твору, засобів виразності, до аналітич­ного усвідомлення художньо-образних засад твору, так і до безпосеред­ньої емоційно-чуттєвої реакції на твір. Безпосередність реакції має підкріп­лю­ватись раціональними підходами в оцінюванні художніх переваг твору. Художній емпатії сприяє як збереження яскравого емо­ційного відгуку на мистецький твір, так і здатність до раціональної аргументації почуття, що виникає в процесі сприймання художніх образів.

Художня емпатія передбачає насамперед яскравість емоційного відгуку, силу емоційної реакції, орієнтацію на безпосереднє враження. Проте критичне заглиблення у тканину твору, намагання зрозуміти витоки тієї чи іншої реакції, інтелектуально осягнути характеристичні ознаки твору не тільки не заважає, але й інтенсифікує переживання, підсилює художньо-емоційне заглиблення у зміст художніх образів. Опо­ра на аналітичне осмислення, здатність до інтелектуального усві­дом­лення естетичної цінності мистецтва стимулює емпатійне "входжен­ня" до світу прекрасного, до художнього співчуття.

*Презентативно-творчий*компонент художньої емпатії означає здатність особистості до інтенсивного, яскравого співпереживання наст­ро­ям, емоціям, що становлять зміст художнього твору, до актив­ного усвідомлення його формотворчих елементів, що вже на етапі сприй­мання виростає до рівня уявної співучасті з автором, а також схильність до вираження власного ставлення до мистецтва, бажання поділись враженнями. Отже, з одного боку, художня емпатія містить значну долю інтуїтивного осягнення творчих імпульсів натхнення митця, так би мовити, проникнення у творчу лабораторію автора на правах співучасті, підсвідомого виявлення, осягнення творчих спонук автора. З іншого, художня емпатія передбачає наявність бажання, часто також неусві­дом­леного, до вираження власної думки, власного відчуття і характеру переживання мистецького твору. Уявний, майже завжди підсвідомий, здійснюваний на інтуїтивному рівні, творчий діалог з авто­ром або з виконавцем художнього твору переростає у бажання поді­литись влас­ними враженнями, настроями, відчуттям художньої сутності мистець­кого твору. Художньо-творча взаємодія тих, хто створює, і тих, хто сприймає мистецтво, складає фундамент художньої емпатії.

Визначені компоненти знаходяться в органічному взаємозв’язку і взаємозалежності, охоплюючи різні грані цілісного поняття художньої емпатії. Так, наприклад, від сформованості мотиваційної складової художньої емпатії залежить інтенсивність почуттєвої реакції на його естетичні переваги, достовірність раціонально-аналітичної оцінки ху­дож­ньої якості викликає бажання до повторного, неодноразового сприй­няття твору. Творчий діалог з автором підсилює інтенсивність співпере­живання художнім образам твору.

Якщо йдеться про художню емпатію представників педагогічних професій, слід зважати на особливий ефект педагогічного опосеред­кування художніх вражень від мистецького твору. Сприймання худож­нього твору вчителем ніби забарвлюється очікуваною від учнів реак­цією, педагог дивиться очима дітей на твір, переймається їхніми почуттями, зважає на смакові переваги учнів.

Таким чином, аналіз психологічної, мистецтвознавчої, педагогічної наукової літератури свідчить про актуальність проблеми художньої емпатії особистості в контексті мистецької освіти. Зроблена спроба розглянути художню емпатію, її сутність, зміст та структуру крізь призму її особистісного начала відкриває шлях дослідницьким пошукам в системі методичного осмислення ефективних шляхів розвитку у шко­лярів і студентів вищих навчальних закладів.

**Література**

1. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Боч­карев. – М. : Классика ХХI, 2008. – 352 с.

2. Василенко Л. М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва: теорія та методика : моно­графія / Л. М. Василенко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 336 с.

3. Зайцева А. В. Феномен взаємодії як спосіб організації спільної художньо-творчої діяльності викладача і студентів у процесі музичного навчання / А. В. Зайцева // Виховний потенціал сучасної освіти: теоре­тичні засади та практичні досягнення : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 15–16 жовтня 2014 року / НАПН України, Ін-т проблем виховання. – К., 2014. – С. 18–19

4. Зязюн І. А. Безсвідоме у пізнавальній діяльності / І. А. Зязюн // Кримські педагогічні читання : матеріали Міжнар. наук.конф., 12–17 ве­рес­ня 2001 року / Нац.-техн. ун-т. – Харків, 2001. – С. 9–20.

5. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. –К. : Наук. думка,1965. – 117 с.

6. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 1997. – 351 с.

7. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах худо­жест­венного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.

8. Падалка Г. М. Формування естетичної свідомості майбутніх учи­телів музики в процесі залучення їх до оцінно-вибіркових дій / Г. М. Па­далка // теорія і методика мистецької освіти / Нац. пед. ун-т імені М. П. Дра­гоманова. – К., 2002. – Вип. 3. – С. 46–52

9. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 216 с.

10. Роджерс Карл. Феноменологическая теория личности / К. Ро­джерс, Л. Хьелл, Д. Зиглер // Теория личности. – 3-е изд. – СПб., 2007. – С. 529–573. – (Серия "Мастера психологии").

11. Симонов П. В. Метод К. С. Станиславского и физиология эмо­ций. – М. : Наука, 1967. – 86 с.

12. Щербакова А. И. Аксиологический подход к музыке и музы­кально-педагогическому образованию / А. И. Щербакова // Проблемы и перспективы педагогического образования в ХХІ веке – М., 2000. – С. 15–25.

13. Schon D. A. Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in Professions / D. A. Schon. – London : Jossey Bass, 1987.

**УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ**

**ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ**

**Шевчук М. О.**

*У статті автор здійснює теоретичний аналіз термінів "управ­ління", "свідомість", "професійна свідомість", розкриває харак­тер­ні ознаки та дуальний зміст поняття "професійна свідо­мість вчителя музики", обґрунтовує необхідність формування професійної свідомості вчителя музики в сучасних умовах та визначає сутність "управління процесом формування професій­ної свідомості майбутнього вчителя музики".*

На сучасному етапі розвитку України як незалежної держави гостро постає питання підготовки компетентного фахівця, який не тільки володіє комплексом знань у різних наукових галузях і здатний засто­совувати їх на практиці, але й відда­ного обраній сфері діяльності, з яскравою потребою самореалізації в професії, зацікавленого успіш­ним вирішенням проблем на шляху до­сяг­нення нових позитивних резуль­татів, професіонала з чітко усвідом­леною власною позицією у галузі професійних інтересів, гото­вого до самовдосконалення протягом життя з метою руху щаблями про­фе­сійних звершень. Трансформаційні зміни, які відбуваються в освіті України, особливо гостро виявили проблему, яка стосується усвідом­лення майбутніми вчителями (і вчителями музики у тому числі) вимог, що висуваються професією, вмінь спів­відно­сити їх з особливостями своєї особистості, оскільки це сприяє актив­ному ставленню до професійної діяльності, побудові професійних планів, впевненості у правильності обраного шляху. Отже, підготовка вчителя музики у наш час пов’язана з формуванням його професійної свідомості. А успішність даного процесу залежить від науково обґрунто­ваного управління форму­ванням професійної свідомості майбутнього вчителя музики.

Перше обґрунтування та тео­ре­тичне дослідження категорії "педагогічна свідомість" було зроблено І. Лернером. На думку автора, педагогічна свідомість виступає певним культурно-історичним утворен­ням, яке здатне істотно впливати на педагогічну дійсність [4].

Професійну свідомість досліджували Г. Акопов, Н. Гуслякова, Є. Ісаєв, С. Косарецький, В. Слободчиков, Є. Рогов, Д. Ронзін, О. Цокур, Ю. Швалб. Інтерес до вивчення означеної категорії проявили також А. Бізяєва, К. Вітрук, А. Колегов, М. Громкова, М. Кларін, Т. Кружиліна, Л. Плескач. У більшості педагогічних досліджень акцент робиться на змістовому аспекті професійної свідомості як форми суспільної свідо­мості, її місці та ролі в освітньому процесі. Роботи науковців присвячені розробці структурних моделей професійної свідомості вчителя, а також дослідженням окремих аспектів вказаних феноменів: професійний розвиток та моделі поведінки особистості вчителя (Л. Мітіна); структура професійної свідомості вчителя (Д. Ронзін); аналіз професійної само­свідомості вчителя (В. Козієв); розвиток педагогічної самосвідомості (І. Вачков); педагогічне покликання вчителя (М. Кряхтунов); індиві­дуаль­ний стиль діяльності вчителя (А. Маркова, А. Ніконова); умови розвитку професійної свідомості вчителів (С. Пазухіна).

Разом з тим у педагогічній науці питання управління процесом формування професійної свідомості майбутнього вчителя музики ще не отримали цілеспрямованого осмислення.

Метою статтіє визначення сутності управління процесом форму­вання професійної свідомості майбутніх вчителів музики.

Для визначення сутності поняття "професійна свідомість" розгля­немо трактування терміну "свідомість".

Проблема визначення свідомості постійно привертала увагу нау­ков­ців. Її дослідженню присвячено праці М. Біккеніна, Д. Угриновича, О. Улєдова. Методологічні та теоретичні положення про суспільний і, водночас, творчий характер свідомості та її емоційно-психологічні особливості розглядаються у розвідках І. Кона, О. Леонтьєва, Л. Сквор­цова, В. Століна, В. Сухомлинського. Дослідженням феномена свідо­мості, пов’язаного з проблемами розвитку особистості, сукупністю впливів, що визначають його становлення, займалися філософи й психологи А. Агафонов, В. Аллахвердов, А. Брушлинський, В. Зінченко, С. Максименко, В. Мухіна, С. Рубінштейн. У дослідженнях і публікаціях А. Спіркіна, А. Толстого розглядаються соціально-філософські аспекти розвитку свідомості.

Свідомість – одне з основних понять філософії, соціології й психології. У Філософському словнику "свідомість" тлумачиться як людська здатність відтворювати дійсність у мисленні; психічна діяль­ність переживання й відображення дійсності; сукупність мислен­нєвих та чуттєвих образів, ясне розуміння будь-чого [15, с. 763].

У Новому тлумачному словнику даний термін трактується як сприйняття, розуміння навколишнього, властиве людині; здатність осмислено сприймати навколишнє [9, с. 158].

А психологічний словник розглядає свідомість як притаманний людині спосіб ставлення до об’єктивної дійсності, опосередкованої загальними формами суспільно-історичної діяльності людей [11, с. 347].

Отже, у психології свідомість розглядається в нерозривному зв’язку з реальною предметною діяльністю особистості в контексті всього її соціального буття як суспільної істоти. Тому становлення свідомості здійснюється головним чином через формування в людині вміння й потреби правильно оцінювати та аналізувати поведінку й діяльність оточення і перенесення цих умінь на себе.

За словами В. Малахова, свідомість загалом характеризується здатністю людини внутрішньо дистанціюватися від наявної дійсності й шляхом її ідеального відображення пізнавати, контролювати й прогно­зу­вати процеси, які в ній відбуваються [5, с. 221].

Людським відображенням буття в соціально вироблених формах вважає свідомість А. Агафонов. На його думку, це вищий рівень психіки, що властивий людині [1, с. 19].

Таким чином, свідомість традиційно розуміється як здатність людини мислити, міркувати та визначати своє ставлення до дійсності. А отже, вона спрямована на дійсність. Відповідно, професійна свідомість вчителя проектується у сферу його професійної діяльності і виражає здатність вчителя ідентифікувати себе з професією, виражати власне ставлення до неї, пізнавати, контролювати й прогнозувати процеси, які в ній відбуваються, засвоювати професійні норми, правила та моделі вчительської праці, співвідносити себе з професійним еталоном [8].

Професійна свідомість вчителя пов’язана з виявом інтересу до освітньої діяльності, потребою займатися нею, отриманням задово­лення від її результатів. Це суттєва передумова справжнього автори­тету вчителя, один із найважливіших суб’єктивних факторів досягнення успіхів у педагогічній діяльності, який зумовлює його активність та наполегливість у доланні труднощів непередбачених педагогічних ситуацій.

Сутнісною ознакою професійної діяльності вчителя є процес педагогічного впливу на учня з метою становлення та розвитку його особистості. Вчитель покликаний управляти процесом інтелекту­аль­ного, емоційного та фізичного розвитку школяра, формуванням його духовного світу. Процес педагогічного впливу вчителя на особистість учня відбувається за допомогою вербальних та невербальних засобів у діалогічній взаємодії. У професійній діяльності вчителя музики даний процес опосередковується символічно-образними засобами музичного мистецтва. У такому разі професійна свідомість вчителя музики набу­ває певної дуальності, а саме:

* професійна ідентифікація вчителя музики обумовлена не тільки його ідентифікацією з професією педагогічного спрямування, але й ідентифікацією себе з музикантом, музичним виконавцем та мистецтво­знавцем;
* ставлення до вчительської професії виявляється крізь призму ставлення до музичного мистецтва, оскільки пов’язується з впливом музики на почуття, свідомість та емоції школярів;
* інтерес до професії вчителя музики має два аспекти: інтерес до педагогічної діяльності та інтерес до музичного мистецтва як засобу педагогічного впливу вчителя на свідомість та почуття учнів;
* потреба реалізувати себе у педагогічній професії співвідно­ситься з потребою реалізації себе як музиканта-педагога;
* задоволення результатами власної педагогічної праці обумов­лено розумінням ролі музичного мистецтва у досягненні цих успіхів;
* професійний еталон педагога перетворюється на професійний ідеал педагога-музиканта.

При цьому слід зауважити, що обидва аспекти професійної свідомості вчителя музики мають знаходитися у гармонійній рівновазі, оскільки зміщення акцентів у бік музичного мистецтва (наприклад, перебільшення теоретико-музикознавської інформації в освітньому процесі, збільшення часу на формування виконавських навичок у про­цесі вивчення певних творів, заглиблення у музичний світ певного композитора, виконавця, стилю) може знизити інтерес учнів до музич­ного мистецтва, а відповідно ефективність його впливу на формування духовного світу школярів; у той же час зосередженість на дидактичних аспектах освітнього процесу (формах, методах, засобах) може завдати шкоди музично-змістовий наповненості уроків.

Гармонізації виділених вище компонентів професійної свідомості майбутніх вчителів музики сприятиме науково обґрунтоване управління даним процесом.

У контексті нашого дослідження потрібно визначити поняття "управління".

У науковій літературі не існує однозначного підходу до тракту­вання сутності терміна "управління". Існують різні точки зору щодо тлумачення даного поняття.

Енциклопедичне розуміння "управління" полягає у тому, що воно розглядається як елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їх програми і цілей [12, с. 1379].

Вчені (В. Базелюк, М. Мескон, Н. Тализіна) вважають, що управ­ління – це дії, що приводять динамічну систему до визначеного результату [2; 7, с. 11; 13].

В. Маслов трактує управління як "сукупність взаємозв’язаних, взаємодіючих елементів, скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети" [6, с. 26].

На думку С. Мітіна, П. Третьякова, Н. Бояринцевої, під поняттям "управління" мається на увазі цілеспрямована ресурсозабезпечена взаємодія керуючої та керованої підсистем з досягнення заплано­ваного результату (мети) [14, с. 97].

За словами М. Поташника, управління – це діяльність усіх суб’єктів, яка забезпечує становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування та обов’язковий розвиток системи [10].

Отже, управління – це діяльність, яка здійснюється суб’єктом – особою або групою осіб, об’єднаних у певну організацію для досяг­нення визначеної мети. Відповідно, управління процесом формування профе­сійної свідомості вчителя можна розглядати як вид діяльності, що забезпечується сукупністю впливів колективного суб’єкта управління, які здійснюються з певною метою, охоплюють всі фактори освітнього середовища і забезпечують здатність учителя ідентифікувати себе з професією, виражати власне ставлення до неї, пізнавати, контролювати й прогнозувати процеси, які в ній відбуваються, засвоювати професійні норми, правила та моделі вчительської праці, співвідносити себе з професійним еталоном.

Проектуючи дане розуміння процесу управління формуванням професійної свідомості вчителя в площину професійної діяльності вчителя музики і, враховуючи те, що сутність терміна "формування" (від. лат. formo – утворюю) у педагогіці розглядається як процес станов­лення людини як особистості, яке відбувається в результаті розвитку та виховання і має певні ознаки завершеності [3, c. 309], отримуємо наступне визначення: *управління процесом формування професійної свідомості майбутнього вчителя музики – це певний вид діяльності, який здійснюється колективним суб’єктом управління з метою забезпечення у майбутніх вчителів музики потреби власної реалізації у професійній діяльності як педагога-музиканта, розвитку інтересу до гармонійного поєднання завдань музичної освіти з завданнями педагогіки, формування ставлення до професії крізь призму ролі в ній музичного мистецтва, переконань у тому, що музичне мистецтво сприяє виконанню освітніх завдань учителя, уявлень педагогічного еталону у світлі моделі ідеального вчителя-музиканта, усвідомлення власної ідентифікації з професією в аспекті гармонізації музично-освітніх цілей.*

Таким чином, з огляду на проведений аналіз понять "свідомість", "професійна свідомість", "формування професійної свідо­мості вчителя" та "управління процесом формування професійної свідомості майбут­нього вчителя музики" можна зробити висновок, що в умовах трансфор­мації освіти особливої уваги потребує процес формування у майбутніх вчителів музики професійної свідомості, яка в умовах їх освітньої діяльності набуває певної дуальності. Результа­тив­ність даного процесу залежить від науково обґрунтованого управління, пов’язаного з плану­ванням, організацією, регулюванням, корекцією та аналізом даного процесу.

У подальших наукових дослідженнях слід визначити шляхи, форми, методи та засоби управління процесом формування профе­сійної свідомості майбутніх вчителів музики, розробити модель управ­ління даним процесом.

**Література**

1. Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания / А. Ю. Ага­фонов. – СПб. : Речь, 2003. – 296 с.
2. Базелюк В. Г. Особливості управління навчальною роботою в сучасному навчальному закладі [Електронний ресурс] / В. Г. Базелюк // Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання. – 2012. − № 8. – Режим доступу:

<http://tme.umo.edu.ua>. – Назва з екрана.

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2006. – 311 с.
2. Лернер И. Я. Педагогическое сознание – явление действитель­ности и категория дидактики / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1985. – № 3. – С. 52–57.
3. Малахов В. А. Етика : курс лекцій / В. А. Малахов. – Київ : Либідь, 2000. – 348 с.
4. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
5. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. А. А. Быковского, Е. В. Вышинской, М. А. Майо­ровой и др. – 3-е изд. – М. : ООО "И. Д. Вильямс", 2007. – 672 с.
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студентов / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
7. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. / уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1999.

Т. 3. – 1999. – 927 с.

1. Поташник М. М. Управління сучасною школою / М. М. Пота­ш­ник, О. М.  Мойсеєв // Підручник для директора. – 2002. – № 1/2. – С. 6–35.
2. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. За­по­рожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
3. Советский энциклопедический словарь / глав. ред. А. М. Про­хоров. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.
4. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
5. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева ; под ред. П. И. Третья­кова. – М. : Издат. центр "Академия", 2003. – 368 с.
6. Философский словарь / сост. И. В. Андрущенко. – К. : А. С. К., 2006. – 1056 с.

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ**

**МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

**У СВІТЛІ ІСТОРИЧНОЇ РЕТРОСПЕКТИВИ**

**Щербініна О. М.**

*У статті подано ретроспективний аналіз становлення та роз­вит­ку методики інструментального навчання. За основу аналізу взято методики фортепіанного навчання як такі, що відобра­жають загальні тенденції перебігу досліджуваного про­цесу. Визначено передумови та основні етапи формування методики викладання гри на музичному інструменті. Висвіт­лено істо­рич­но значущі авторські методики видатних музикан­тів-педагогів, обґрунтовано їх вплив на сучасну інструмен­тальну підготовку.*

*Таланти створити неможливо, але можливо й потрібно створювати середовище для їх виявлення та зростання.*

Г. Г. Нейгауз

Утвердження нової освітньої парадигми, ускладнення практичних завдань мистецької освіти потребує пошуку нових підходів до вдоско­налення системи професійної підготовки фахівців відповідного про­філю. У світлі означених змін зростає актуальність відповідного мето­дич­ного забезпечення фахових дисциплін. Серед різноманітних форм музичної діяльності однією з найважливіших є інструментальне вико­навство, за допомогою якого музика матеріалізується в звуковій реальності, виявляється в усій своїй видовій, стилістичній і жанровій різноманітності, стає об’єктом сприймання і емоційного переживання та виконує притаманні їй соціальні функції. Опанування інструментально-виконавською майстерністю вважається надзвичайно складним проце­сом. Це зумовлює актуальність наукового обґрунтування методо­логіч­них засад інструментального навчання, розробки інноваційних методик інструментально-виконавської підготовки.

Проблеми навчання гри на музичному інструменті набули широ­кого та багатоаспектного висвітлення у теоретичних працях видатних композиторів-виконавців (Ф. Куперен, Ф. Ліст, С. Рахманінов, Ф. Шопен, Р. Шуман, К. Черні), фундаментальних дослідженнях відомих музи­кан­тів-педагогів (Л. Баренбойм, Г. Коган, Є. Ліберман, Г. Нейгауз, Г. Сав­­­шин­ський, Б. Яворський), спеціальній навчально-методичній літера­турі (О. Алексєєв, Н. Любомудрова, Г. Ципін, А. Щапов), науково-методичних працях сучасних українських вчених (Т. Воробкевич, Н. Ґуральник, Н. Кашкадамова, Ю. Некрасов, В. Шульгіна).

Незважаючи на вагомість практичних досягнень та теоретичних напрацювань у галузі інструментального навчання, проблема забезпе­чення якісної методичної підготовки майбутніх викладачів дисциплін інструментального циклу не втратила актуальності. Важливим для вирішення означеної проблеми є вивчення історичного досвіду викладання гри на музичному інструменті.

Мета статті полягає у висвітленні найважливіших етапів форму­вання методики викладання інструментальних дисциплін на основі аналізу педагогічного досвіду видатних музикантів, методичних напра­цю­вань у галузі інструментального навчання.

Педагогічні методи відповідного історичного періоду певним чином зумовлені його культурним розвитком та естетичними установками суспільства. Історичні відомості про зародження та розвиток інстру­ментального навчання майже відсутні. Припускають, що виникнення прийомів інструментального навчання пов’язане з навчанням гри на простій дудочці. Ґрунтуючись на методі показу, навчання здійснювалося шляхом цілеспрямованого наслідування.

У І тис. до н. е. з’являються трактати про музику, створюється спеціальна придворна служба, під наглядом якої перебувало навчання музикантів і танцюристів. За часів Стародавньої Греції разом з усвідом­ленням потужного виховного потенціалу музичного мистецтва форму­ється раціональна система навчання гри на інструменті: інструмен­тальне навчання входить до обов’язкових навчальних дисциплін, розви­ва­ються конкурсні форми музично-виконавської діяльності, з’явля­ються письмово зафіксовані методичні вказівки.

В епоху Середньовіччя розвиток музичного мистецтва цілком визначається церковною ідеологією, зорієнтованої на пригнічення інди­ві­дуальності. Розквіт церковної музики, домінування вокально-хорових жанрів витісняє на задній план інструментальну музику, ускладнюючи, на тривалий час майже зупиняючи, процес еволюції інструментального виконавства. Виключенням стає орган, введений до католицької церкви. Поряд з цим музиканти-монахи стають авторами старовинних трактатів про музику, які присвячені питанням не тільки творчості, але й узагаль­ненню виконавського та викладацького досвіду.

За доби Відродження інструментальне виконавство виходить на якісно новий рівень розвитку. Зароджуються перші професійні форми викладання гри на інструментах. У багатьох європейських містах орга­нізовуються музичні корпорації, проводяться свята ремісничих цехів. Основним методами навчання цього періоду залишаються показ і наслідування. Незважаючи на екстенсивний характер навчальних мето­дів, саме реміснича форма навчання забезпечувала набуття тих знань, що виступали основою процесу формування виконавської майстерності музиканта.

Вважається, що одна з перших спроб опублікувати методичні рекомендації здійснена священиком Себастьяном Вірдунгом. У напи­саній у вигляді діалогу методичній праці ("Musiсa getutscht", 1511 р.) автор наводить методичні рекомендації стосовно гри на духових інстру­ментах, покладаючи початок становленню осмисленої системи інстру­мен­тального навчання.

Демократизація музичної культури, поширення численних форм музикування серед найрізноманітніших верств населення зумовила неухильний розвиток професіональної виконавської і педагогічної діяль­ності. Проте досить тривалий час (XVI–XVII ст.) виконавство не розгля­дається як основна професія. Видатні педагоги-музиканти зде­біль­шого не ставили перед собою завдання узагальнити власні педа­гогічні над­бан­ня та залишити після себе ґрунтовну методичну спад­щину, приділяючи увагу переважно проблемам теорії, композиції, імпровізації, перекладу. Разом з тим накопичений значний музично-освітній досвід, кращі думки музикантів минулого продовжують збері­гати свою цінність, виступаючи орієнтиром у пошуках ефективних форм та методів інструментального навчання.

Зміни культурно-історичного контексту зумовлюють модифікацію ідей, форм та методів педагогічної роботи. Основоположною ідеєю ХVIII ст. стало виховання різнобічного, творчого музиканта. Аналіз музикознавчої літератури показує, що основною ідеєю педагогіки цієї доби була спрямованість на виховання універсального музиканта, коли в одній особі поєднувались імпровізатор, композитор, виконавець-інструменталіст, диригент, педагог. Отже, для музиканта того часу тво­рення музики, її виконання та навчання складають різні грані професій­ної діяльності. Найповніше ця ідея втілилась в органно-клавір­ній педагогіці, представленій працями Ф. Куперена "Мистецтво гри на клавесині" (1716), Ж. Ф. Рамо "Метода пальцевої механіки" (1724), М. Сен-Ламбера "Клавесинні принципи" (1702), Ф. Е. Баха "Досліди про справжнє мистецтво гри на клавірі" (1753). Неоціненним є педаго­гічний спадок Й. С. Баха, відображений у клавірних творах дидактичного спрямування. Головним у клавірному навчанні вважалось безпосереднє прилучення учнів до музики через гру на інструменті. Саме на цьому процесі зосереджувались педагоги-клавіристи. Заняття клавірною грою закладали необхідний фундамент універсальної музичної освіти, були органічною частиною загального комплексного навчання і виховання майбутніх музикантів-професіоналів. Вони ознайомлювали з основами музич­­ної грамоти і теорії музики, прийомами гармонізації, законо­мірно­стя­ми мистецтва композиції. У кожному виконанні клавірист мав опано­ву­­ва­ти цілий комплекс інструментально-технологічних завдань, підко­рю­­­ючи їх вирішення виразному виконанню. В цих умовах навіть відтво­рен­ня достатньо повно для того часу зафіксованої в нотному тексті композиції було фактично її аранжуванням. Будучи глибоко про­гре­сивною, ідея підготовки універсального музиканта вплинула на діяльність багатьох музикантів наступних століть.

 Методичні надбання клавіристів набули подальшого розвитку в епоху класицизму. Творчість віденських класиків спричинила розвиток технічної майстерності виконавця, актуалізувала потребу змістовної та виразної гри. Необхідність цілеспрямованого розвитку виконавської те­хніки музиканта зумовила виникнення методичних праць, спрямованих на вирішення даних проблем (Й. Гумель, М. Клементі, І. Мошелес, Ф. Ріс, К. Черні). Визначними для розвитку методики інструментального навчання є педагогічні принципи Л. Бетховена, засновані на усвідом­ленні художньої глибини досліджуваної музики, її співзвучності власним естетичним переконанням виконавця.

Концептуальні засади романтичного мистецтва зумовили культи­вування самоцінності духовного буття, внутрішнього світу людини, творчого розвитку особистості, збереження її неповторної індивідуаль­ності. У зв’язку з цим переосмислюються і традиційні погляди на зміст та методи музичного навчання, формуються нові вимоги до музичної освіти. Педагогічна діяльність Ф. Шопена, Р. Шумана та Ф. Ліста сприя­ла запровадженню нових критеріїв виконавської майстерності, зорієнто­ваних на майстерність досконалого втілення витончених почут­тів. На противагу однобічно-технічному розвитку виконавця висуваються методичні підходи, зорієнтовані на виховання освіченого музиканта. Тривалим щоденним вправам протиставляється багато­гранне музичне спілкування, механічному тренуванню – активний вплив на художню свідомість учня, музичні заняття розглядаються як творчий процес. В умовах європейської капіталізації, з характерними тенден­ціями до спеціалізації, розподілення праці в усіх сферах суспільної діяльності, окреслилась диференціація професій і в галузі мистецтва. Кардинальні зміни в структурі музично-педагогічного процесу пов’язані з розме­жуванням функцій музикантів-практиків – композитора, вико­навця, музиканта-теоретика. Художня спеціалізація змінила зміст та форми інструментального навчання, і як наслідок, методику викладання інструментальних дисциплін. Перехід до такої системи музичної освіти сприяв збагаченню та водночас ускладненню форм музичної діяльності, змінивши мету: формування музиканта універсального типу посту­пилося місцем підготовці спеціаліста вузького профілю. Незважаючи на достатньо широкий музичний та культурний кругозір, педагог за подібних умов передавав учневі лише частину змісту, необхідного для становлення музиканта.

Таким чином, у процесі зіткнення передових художніх ідей з виявленням різноманітних регресивних тенденцій формувалися педа­гогічні підходи та методичні принципи, що склали підґрунтя для сучасних методик викладання музично-інструментальних дисциплін.

Наприкінці ХIХ – на початку ХХ ст. відбувається активний розвиток української музичної педагогіки. Відображуючи в цілому ідеї, що сфор­мувалися у західноєвропейській музичній освіті, українські музиканти-педагоги ставлять за головну мету виховання навичок художнього виконання, приділяють багато уваги правильній аплікатурі, педалізації, постановці рук. Послідовність розвитку технічних навичок учнів буду­ється на грі різних вправ, етюдів, гам, сольних і ансамблевих п’єс. Характерним є боротьба за національний шлях розвитку музичної освіти, що виявилась у прагненні розширити навчальний репертуар за рахунок використання обробки народних пісень, творів українських композиторів. Музичні смаки стосовно інструментального виконавства визначала національна культура вокального інтонування, адже мис­тецт­во співу на інструменті найбільше відповідало принципу само­вираження духовного світу українця.

Створення перших музичних шкіл у Києві та Львові дозво­лило надати музичній освіті більшої професійності. Отже, розпочався процес поступового удосконалення організації та поглиблення змісту професій­ного навчання, урізноманітнення форм виконавської, мето­дичної та музично-просвітницької діяльності. Розуміння ролі педагога як викла­дача музики у широкому сенсі визначало основну мету освіти: не тільки навчити професійної майстерності, а й прищепити любов до музичного мистецтва, виховати мислячого, всебічно розвинутого музи­канта. Фор­му­вання авторських методик інструментального навчання відбилося в утворенні виконавських шкіл (Г. Беклемішев, Ф. Блумен­фельд, Г. Ней­гауз, В. Пухальський).

Закріплення в музично-освітній практиці трирівневої системи нав­чання зумовило інтенсивну розробку проблем фортепіанного навчання дітей та юнацтва. У працях з методики інструментального навчання (С. Майкапар, О. Гнесіна, Б. Яворський, М. Баринова, Г. Прокоф’єв, М. Фейгін, О. Щапов, Л. Баренбойм) детально розглядаються питання розвитку музичних здібностей учнів, формування виконавських навичок, висвітлюються форми й методи проведення індивідуальних уроків у класі фортепіано. Важливою умовою такого навчання вважалось розши­рення світогляду учнів, розвиток їх загальної та музичної куль­тури. Особливе місце у методичному доробку фундаторів інструмен­тального навчання належить праці Г. Нейгауза "Про мистецтво форте­піанної гри", яку можна вважати методичною енциклопедією музиканта.

Вивчення науково-методичної спадщини видатних педагогів пока­зує, що, незважаючи на індивідуальність і неповторність, їх діяль­ність об’єднують певні педагогічні принципи, які склалися в інстру­ментально-виконавській практиці. Найважливішим євиховання музи­канта і людини, що передбачає становлення світогляду, духовної культури учнів; розвиток особистісних якостей виконавця: самостійності, волі, актив­ності, уваги, комплексу здібностей, необхідних для успішної виконав­ської діяльності; удосконалення природних даних; органічне поєднання художнього виховання і навчання техніки гри на інструменті.

Узагальнення результатів проведеного аналізу показує, що вдо­ско­налення методики інструментального навчання сьогодення забез­печується єдністю новацій та традицій. Найважливішим методич­ним положенням є спрямованість на цілісне формування музикантів з пози­ції єдності психофізичного та фізіологічного розвитку, слухової сфери та моторики. Ретроспектива розвитку інструментально-вико­навського навчання зумовлює можливість осмислити прогресивні науково-мето­дичні підходи, використати цінні надбання, таким чином сприяючи успішному виконанню соціального замовлення.

**РОЗДІЛ ІІ**

**професійна підготовка майбутніх вчителів мистецьких дисциплін**

**НАВИЧКИ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ   
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ   
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

**Власова О. Б.**

*У статті проаналізовано основні навички акторської майстер­ності та можливості їх застосування у професійній діяльності майбутніх учителів мистецьких дисциплін, обґрунтовано необ­хід­ність набуття практичних навичок акторської майстерності майбутніми вчителями мистецьких дисциплін для подальшої професійної діяльності.*

Сьогодення все наполегливіше вимагає пошуку таких форм та методів в освіті, впровадження яких сприяло б активізації навчально-пізнавальної діяльності та підвищувало ефективність набуття учнями нових знань, розвивало їх творчу активність, а також навички колек­тивно злагоджених дій.

Посилення соціального характеру художньої культури та викори­стання її духовно-перетворювального, виховного потенціалу знахо­дяться у прямій залежності від наукового пізнання основних тенденцій її відтво­рення у різних соціокультурних сферах, починаючи з дошкільної та шкільної ланок освітньої системи.

Потреби суспільства на сучасному етапі розвитку його художньої культури викликають безперервне ускладнення змісту завдань у сфері естетичного виховання. Успішне їх вирішення багато в чому визна­чається підготовкою майбутніх учителів мистецьких дисциплін до використання різноманітних видів мистецтва як важливих факторів художньо-естетичного розвитку дітей.

Отже, мета даної статті – розкрити та показати суміжність, подіб­ність та тотожність акторської і педагогічної діяльності, а також проана­лізувати основні навички акторської майстерності та їх важливість у професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Особистість дитини найбільш повно формується в різноманітних видах творчої мистецької діяльності, в різних формах організації як урочної, так і позаурочної діяльності. Вчитель має не лише вміти сам організовувати таку діяльність, а й навчити учнів організувати її само­стійно – об’єднуючись в невеличкі творчі групи, залучаючи до неї однокласників, друзів, батьків.

Майстерність сучасного вчителя мистецьких дисциплін якраз полягає у тому, щоб будучи ерудованою, культурною, доброю, щирою людиною, застосовувати у своїй роботі різні методи і форми навчання, вміти використовувати навички акторської майстерності для того, щоб викликати в учнів емоційний відгук на красу мистецтва, сльози радості і печалі, залучити їх до мистецько-творчої діяльності та спонукати до самостійної творчості в подальшому.

Якщо у театрі координатором усіх мистецтв, творцем вистави, його мистецької впливовості через числення поєднання художніх обра­зів є режисер, то у школі на перший план виходить саме педагог. Педагог – це одночасно і режисер, і актор, який сам складає і грає, який сам вчиться і навчає. Якщо драматург, декоратор, музикант говорить із глядачем лише через актора, то науковці, методисти, провідні теоре­тики та вчені говорять з учнями лише через учителя.

Обґрунтування використання навичок акторської майстерності у професійній діяльності вчителя мистецьких дисциплін, використання елементів режисерської техніки у педагогічній діяльності знаходимо перш за все:

– **у вимірах психології,** де, не вдаючись до детального психо­логічного структурування особистості та організму у плані характеру, станів, процесів, здібностей, таланту, не розглядаючи засад театраль­ного мистецтва та театральної педагогіки, окреслимо лише деякі з проблем, які слід розв’язувати і які допоможуть розумінню практичної значущості театральної педагогіки в освітньо-виховній сфері.

Переважну більшість концепцій режисерської та акторської май­стер­ності репрезентовано двома умовними групами дослідників. Перша об’єднує дослідників, котрі аналізують творчість як стихійну, не контро­льо­вану свідомість, могутність таланту, натхнення, силу, якій можна перешкоджати, але яка в принципі не піддається втручанню інтелекту, друга – як сплановану алгоритмізацію, як своєрідні моделі, що піддаються кількісному аналізові.

Однобічність цих підходів подолав К. С. Станіславський, який вважав, що мистецтво і душевна техніка актора, як і педагога, спрямо­вується на те, щоб уміти природнім шляхом знаходити в собі зерна людських якостей і вад, а потім вирощувати чи знищувати їх у своїй професійній діяльності;

– **у вимірах культури й естетики.** Мистецтво театру, як і навчан­ня базується на синтетичній сце­нічній дії актора, в особі якого виступає вчитель, та акторського ансамблю або учнівського колективу (міміка, пантоміміка, жест, сценіч­не слово). Усі ці складники створюють дійство, щоб передусім через почуття людини, її переживання дійти до глибин­них зрушень, очищення ідеалів, життєвих цілей;

– **у вимірах соціології.** Змінюються умови і засоби виховання та незмінним лишається головне призначення вчителя – навчити людину бути людиною. Проте саме це і є найважчим, бо, як писав Жан-Жак Руссо, найкращий спосіб зіпсувати людину – це дати їй усе й не вимагати від неї нічого: "Тоді тиран буде до ваших послуг".

Педагогічна майстерність, як і акторська, складається з багатьох чинників, основними з яких для вчителя є постановка голосу та уміння керувати своїм обличчям. Педагог не може не грати в своїй професійній діяльності. Не можна допускати, щоб наші нерви були педагогічним інструментом, не можна припускати, що ми можемо виховувати дітей за допомогою наших сердечних мук, мук нашої душі.

Коли ми порівнюємо театр з іншими видами мистецтва, часом залишається поза увагою одна суттєва обставина – виставу створює не один художник, як у більшості мистецтв, а багато учасників творчого процесу. Так само і в педагогічній діяльності – виставу створює не лише вчитель, а весь учнівський колектив. Їх можна назвати "творчим ансамб­лем".

Природа театральної педагогіки вимагає, щоб уся вистава була проникнута творчою думкою і живими почуттями. Ними мають насичу­ватись кожне слово, кожне мотивування руху і міміки педагога, кожна педагогічно-режисерська сценка.

"Та не можна просто грати сценічно, зовнішньо. Є якийсь пас, який має поєднувати з цією грою вашу прекрасну особистість. Це не мертва гра, техніка, а справжнє відбиття "тих процесів, які є в нашій душі", – писав А. Макаренко.

Серед навичок акторської майстерності для майбутніх учителів мистецьких дисциплін найбільш важливими є наступні:

* *елементи зовнішньої техніки актора.* Зовнішні дані актора: пластика, міміка, рухи, жести, дихання, голос, вимова, дикція, техніка сценічного мовлення.

Матеріал актора: дихання, голос, вимова, дикція, артикуляція. К. С. Станіславський говорив про значення добре розробленого голосо­вого та м’язового апарату для донесення психологічної глибини створюваного образу. Подвійна робота над м’язами – зняття м’язових "затисків" у різних частинах тіла, позбавлення м’язових недоліків, удосконалення пластики. Тренінг мовленнєвого апарату як один з основних виразників акторської техніки. Розробка голосового діапазону;

* *сценічна уява.* Постійний тренінг та "муштра" для виховання й розвитку елементів внутрішньої техніки актора. Сценічна уява як перший поштовх до сценічної дії;
* *основні ознаки акторської дії.* Органічність (справжність) сценіч­ної дії, відмінність органічної дії від удаваної. Основні ознаки акторської дії: активність, цілеспрямо­ва­ність, логічність, послідовність, продуктив­ність, конкретність дій, що відбуваються. Мотивація дії, пристосування, сценічне завдання – мета, перешкода, пристосування, дія як досягнення поставленої мети;
* *акторська імпровізація та імпровізаційне самопочуття.* Вико­ристання прийомів "сценічної імпровізації" (за театр. енциклопед. Патріса Паві):
* створення тексту на основі відомої, чіткої канви;
* гра на задану тему або у відповідь на вказівку;
* повна пластична й мовленнєва імпровізація за відсутності моделі, всупереч умовностям та правилам (за Єжи Гротовським);
* вербальна деконструкція (відхід від початкового тексту) та пошук нової "фізичної" мови (за Арто).

Слід зазначити, що імпровізація є однією з початкових форм будь-якої мистецької творчості. Практично усі види мистецтва (пластичні, музичні, драматичні, фольклорні) розвивались через імпровізацію. В мистецькій педагогіці, особливо в музичній, імпровізація використо­вується як засіб професійного виховання (практика Е. Жака-Далькроза, К. Орфа тощо).

Майстерність вчителя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитися, і володін­ня навичками акторської майстерності має стати однією із складових цієї майстерності.

**Література**

1. Артемова Л. В. Театр і гра / Л. В. Артемова. – К. : Томіріс, 2002. – С. 108–144.
2. Бабич М. Д. Основи культури мовлення. – Л. : Просвіта, 1990. – С. 41–122.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Изд. 3-е. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
4. Ільєнко Е. І. Про "специфіку" мистецтва. / Е. І. Ільєнко // Питання філософії. – 2005. – № 5. – С. 132–144.
5. Педагогічна майстерність / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – С. 111–161.
6. Уланова С. І. Світоглядно-методологічні основи формування му­зич­но-естетичної культури / С. І. Уланова // Художня освіта і проблеми виховання молоді : зб. наук. ст. / кол. авт.: О. П. Рудницька, С. І. Ула­нова, О. Я. Ростовський та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 3–11.
7. Шеренберг Д. М. Искусство творческого мышления / Д. М. Ше­рен­берг. – Минск : Попудри, 1996. – С. 27–287.

**ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В КЛАСІ**

**ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ**

**АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ**

**Горожанкіна О. Ю.**

*У статті уточнено сутність поняття "асоціативне мислення", розкрито особливості формування диригентського жесту та зміст диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики в класі хорового диригування.*

На сучасному етапі перетворень в усіх сферах суспільного життя одним із показників рівня культурного розвитку суспільства є музична освіта, якість якої значною мірою залежить від підготовки вчителя музики. Якість фахової підготовки майбутніх учителів музики має велике значення для підвищення ефективності навчально-виховного процесу та є стимулювальним засобом розвитку педагогічного потенціалу учителів музики. Диригентсько-хоровій підготовці належить особливе місце в структурі фахових компетенцій майбутніх учителів музики, оскільки ефективність процесу залучення дітей до творів хорового мистецтва значною мірою залежить від вміння вчителя розкрити емоційно-смис­ловий зміст твору, від його здатності до асоціативного мислення та вміння передати диригентським жестом особистісно значущу інфор­мацію.

Питанням розвитку асоціативного мислення присвятили наукові праці Ф. Бекон, Г. Спенсер, П. Блонський, Л. Виготський, Р. Немов, Т. По­пова, К. Халл, Л. Божович, Д. Богоявленський, Ю. Самарін, П. Ше­ва­рьов, Л. Бочкарьов, В. Медушевський, В. Петрушин, Г. Ципін, Л. Шко­ляр та ін. Науково-методичні підходи в диригентсько-хоровій підготовці студентів висвітлено в дослідженнях Л. Андрєєвої, Г. Єржем­сько­го, Г. Дмитревського, С. Казачкова, Л. Костенко, К. Ольхова, І. Мусі­на, В. Соколова, В. Живова, Л. Шумської, С. Морозової, І. Цов’янової та ін.

Асоціативне мислення визначається вченими як процес, при якому в голові у людини виникають різні образи, пов’язані з конкретною ситуацією або символом. У психології під "асоціацією" розуміють зв’язок між окремими уявленнями, при якому одне з уявлень викликає інше; в основі асоціативного мислення лежить здатність виділяти загальні ознаки речей *–* узагальнювати, не проводячи логічного аналізу (Д. Хартлі).

Асоціативне мислення майбутнього вчителя музики є основою творчого процесу і характеризується узагальнено-аналітичним сприй­няттям музичних образів та їх відтворенням в музично-педагогічній діяльності; передбачає вміння образно мислити, аналізувати, порівню­вати і знаходити аналогії, здатність творчо підходити до вирішення завдань та активно використовувати особистий музичний і художній досвід у процесі навчання конкретної художньої діяльності. Ми визна­чаємо асоціативне мислення майбутнього вчителя музики якінтелекту­ально-мисленнєвий процес узагальненого пізнання особистістю змісту мистецьких явищ та усвідомлення художніх образів за допомогою асоціацій; як процес усвідомлення особистістю художніх образів у конкретному музичному творі та здатність його передати диригент­ськими рухами у виконавсько-творчій діяльності.

Диригування розглядається вченими як психофізіологічний про­цес, що ґрунтується на асоціативному зв’язку сприйнятої інформації різної модальності (зорового, слухового, емоційно-образного і мотор­ного компонентів сприйняття реальності), де жест є заключним етапом рефлекторного акту, як рухова реакція на внутрішнє уявлення. Досвід­чені диригенти звертаються до асоціацій, щоб активізувати мислення студентів, зробити його більш гнучким і пластичним, спонукати до творчої активності, до безпосередньості і жвавості музич­ного сприй­няття. Метою навчання диригуванню в умовах асоціативного підходу є формування у студентів основних знань, умінь і навичок, спрямованих на управління хоровим співом за допомогою системи диригентських жестів (Г. Ципін).

Диригування є важливою складовою музичного виконавства. На думку Е.Скрипкіної, процес диригування є трансляцією інформації про індивідуальне прочитання музичного твору хормей­стером і адресовану співакам хору за допомогою диригентських жестів й коригування виконання на основі отриманої інформації про якість звучання по каналах зворотнього зв’язку. Таким чином, інформаційна насиченість диригентського жесту є функціональною характеристикою комунікатив­ного процесу управління хоровим виконанням [6, с. 42]. Г. Голик визначає процес диригування як систему знаків:

1. Диригентські знаки *–* індекси, пов’язані з конкретним виконавчим завданням, що визначаються характером музичного тексту, який вира­жає загальну налаштованість музики, робить її видимою, емоційно насиченою.

2. Знаки-копії, що застосовуються в показі фраз, різних акцентів або плавних рухів музики (всі ці знаки взяті з життєвої практики і перенесені в музичну діяльність).

3. Знаки-сигнали, що попереджають, готують до вступу, зняття хору, що коригують інтонації хорових голосів під час виконання твору [3, с. 37].

Виразність диригентського жесту, за твердженням С. Казачкова, поділяється на чотири групи: *звукова насиченість* *–* характеристика, що стосується якості звуку, *характер звуковедення* *–* характеристика, що відображає голосоведення й штрихи, *графічна ясність* *–* метро-ритмічна характеристика звучання, *емоційно-образне наповнення* *–* динаміка, фразування та ін. [4, с. 103].

Зміст диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя му­зики виступає складною системою, що обумовлює необхідність вив­чення цілого комплексу диригентсько-хорових дисциплін. Його основу складають диригування, хоровий клас, хорознавство, практична робота з хоровим колективом, хорова практика в школі. Також на 4-му курсі студенти вивчають дисципліну "Практикум роботи з вокально-хоровими ансамблями". На цій дисципліні студенти мають змогу придбати певний досвід роботи з вокальним ансамблем, практикувати свої диригентські, комунікативні навички. Сюди також входить здатність щодо підбору репертуару, який би зміг заспівати ансамбль, навички розучування, постановка концертного номеру, а також можливість реалізувати свої творчі ідеї. В рамках занять у класі диригування студент набуває системно організовані знання, вміння та навички, необхідні для реалізації диригентської діяльності.

Нормативними документами про стандарти вищої освіти зазна­чено, що в процесі диригентсько-хорової підготовки студенти повинні оволодіти: елементарними знаннями та навичками диригентських умінь з метою постановки диригентського апарату і підготовки його до практичної діяльності; елементами диригентського руху – переддії (підготовча дія, ауфтакти, прагнення прямування до точки долі), точка – удар, відбиття; трьома елементами диригентського виконання (увага, вдих, вступ); навичками чіткого економного, природного, пластичного, виразного жесту; вміти зробити аналіз хорової партитури з точки зору визначення ідейно-художньої концепції твору, форми, ладотонального плану, особливостей мелодичної та гармонічної мови, метроритма, стилю композитора, літературного тексту, вокально-хорової специфіки; вміти, спираючись на специфіку вокально-хорового мистецтва, аналізу­ючи хорову партитуру, враховуючи стиль композитора, за допомогою жестів передати художній зміст, виявити кульмінацію хорового твору в умовах аудиторної та самостійної роботи [5].

Ефективність процесу оволодіння відповідними диригентськими компетенціями значною мірою залежить від рівня розвитку асоціатив­ного мислення студентів. Так, І. Букрєєв вважає, що спонтанні асоціації є необхідною складовою творчого пошуку диригента-початківця. Прита­манна асоціативному підходу суб’єктивність, опора на індиві­дуаль­ний досвід студента, на думку дослідника, сприяє більш повному, достовір­ному і різноманітному осмисленню "звукового об’єкта" [1, с. 45].

Досвідчені диригенти звертаються до асоціацій, щоб активізувати мислення студентів, зробити його більш гнучким і пластичним, спонукати до творчої активності, до безпосередності і жвавості музич­ного сприйняття, застосовуючи метод "безпредметної дії" – робота над звуком "в уяві" (Р. Гінзбург, Г. Ципін та ін). Відображення в диригент­ському жесті таких елементів музичного звучання, як фактура, регістр, фразування і особливо тембр, засновані на асоціативному сприйнятті тих чи інших явищ, стверджує В. Живов. Так, "щільна, густа, насичена фактура природніше відображається важким, масивним жестом з використанням найбільш масивних частин руки, передпліччя й плеча, а прозора, розріджена відповідно легким кистьовим рухом" [3, с. 25].

На думку вченого, на асоціативних відповідностях засновано підхід щодо показу регістрів і теситури: мелодію, яка звучить глибоко й густо в низькому регістрі, природно зображати в низький площині, масивним, важким, насиченим жестом, й навпаки – мелодію у високому регістрі, яка часто асоціюється з польотністю, легкістю, природніше передавати легким жестом у високій площині. Аналогічно розглядається відображення тембрового забарвлення в жесті: бажаючи показати прикритий звук, диригент може імітувати жестом форму купола, з допомогою об’ємної, круглої кисті з закругленими пальцями. У свою чергу, розкрита долоня з прямими пальцями буде відповідати вимозі максимального відкриття звуку.

Розгляд диригентського жесту в такому ракурсі, вважає В. Живов, сприяє точності виконання технічних елементів (ауфтакти, затримки на диханні, чіткість зміни позицій і т. п.), звукової насиченості (темброве забарвлення звуку, фактура, регістр), характеру звуковедення (legato, staccato, marcato), графічна ясність (метр, ритм, схеми тактування), емоційно-образного наповнення (динаміка, фразування і т. п.) [3, с. 29].

Однак диригентське мистецтво вимагає від майбутнього вчителя музики не лише досконалої техніки поставленого жесту, але і втілення художньо-виконавських умінь, комунікативних навичок, вольових яко­стей, а також бажання постійного професійного розвитку. Прове­дення дослідно-експериментального дослідження доводить, що реалізація студентів у диригентсько-хоровій діяльності найбільшою мірою зале­жить від активності їхніх асоціативних механізмів. В результаті дослі­дження було визначено ефективні шляхи та методи розвитку асоціатив­ного мислення майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки:

* залучення студентів до відвідування конкурсів хорового мис­тецтва "Південна Пальміра" та Першого всеукраїнського конкурсу вокально-хорового мистецтва "Перлини моєї країни" пам’яті видатного хорового диригента Анатолія Авдієвського з подальшим обговоренням виступів учасників конкурсів в рамках круглого столу;

*–* проведення лекцій та бесід, метою яких було розглянути рівень знань студентів з хорового мистецтва, обґрунтувати необхідність знань щодо особливостей інтерпретації хорових творів майбутніми вчителями музики; висвітлити основні тенденції історичного розвитку хорового мистецтва, стильові напрямки та особливості інтерпретації хорових творів; виявити основні особливості хормейстерської діяльності вчителя музики в освітньому процесі; розробити питання, пов’язані з орга­нізацією, змістом і методикою самостійної роботи над хоровим твором у класі з диригування, розглянути найголовніші аспекти асоціативного мислення на уроках музики;

*–* використання методу вербального асоціативного ряду, який передбачає надання змістовної вербальної характеристики художнього образу музичного твору;

*–* використання методу вокально-хорового аналізу партитури за допомогою асоціативного підходу, що передбачає серйозну аналітичну роботу студента з формування правильного уявлення про диригент­ський жест при дослідженні музичного твору на етапі вивчення парти­тури;

* використання методу асоціативних символів, який передбачав надання асоціативних характеристик диригентським жестам у запро­понованих творах за наступним планом: визначити характер жесту у зв’язку з темпом твору; дібрати диригентські жести відповідно до харак­теру звуку, динаміки, кульмінації твору; визначити елементи музичної мови, які потрібно відобразити в диригентському жесті;
* метод "візуального повідомлення", спрямований на форму­вання комунікативної функції диригентського жесту, який булозасто­совано в ході проведення гри "Зрозумій мене", в якій студент повинен жестами зробити будь-яке повідомлення;
* метод "відеодиригента", що д­озволяє активізувати всі три кана­ли сприйняття інформації (візуальний, моторний і слуховий), актуалізу­ва­ти тристоронні асоціативні зв’язки. При цьому робота студента з побудови диригентського жесту отримує комплексну оцінку: оцінку педагога, самооцінку, оцінку студента-однокурсника, створюючи у свідо­мості студента об’єктивну картину його успішності у формуванні технічних навичок.

Таким чином, можна зробити висновок, що асоціативність є однією з ознак творчого мислення людини, а розвинена асоціативність – найважливіший бік художнього, в тому числі і музичного мислення.Удосконалення змісту підготовки студентів у класі хорового диригу­вання в контексті розвитку асоціативного мислення можливо за умов: подання навчального матеріалу у вигляді поетапного виконання завдань; діалогічного характеру взаємодії викладача та студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки; активного включення майбут­нього учителя музики в розв’язанні рефлексивних завдань.

**Література**

1. Букреев И. С. Психолого-педагогические проблемы профессио­наль­ного становления дирижёра: автореф. дисс. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания" / Букреев И. С. – М., 1999. – 45 с.
2. Голык Г. Г. Распределение дирижёрской информации в про­цессе учебно-хоровых занятий и её влияние на формирование творческих способностей студентов / Г. Г. Голык // Материалы мето­дического зонального совещания кафедр музыки и пения / Профес­сионально-педагогическая направленность преподавания музыкальных дисцип­лин. – М., 2005. – 35–39 с.
3. Живов В. Л. О некоторых закономерностях дирижёрской выра­зи­тельности / В. Л. Живов // Вопросы профессиональной подготовки сту­дентов на музыкально-педагогическом факультете. – М., 1985. – 178 с.
4. Казачков С. А. Дирижёрский аппарат и его постановка / С. А. Ка­зачков. – М., 1996. – 111 с.

Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://zakon.nau.ua/doc/>. – Назва з екрана.

Cкрипкина Э. А. Воспитание творческого мышления студентов в процессе изучения хорового произведения / Э. А. Cкрипкина // Методы формирования музыкального мышления студентов-заочников в про­цессе обучения : метод. реком. – М., 2001. – С. 40–43.

**ГОТОВНІСТЬ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ**

**Гусейнова Л. В.**

*У статті конкретизовано поняття "готовність до інстру­мен­тально-виконавської діяльності", розкрито зміст та проаналізо­вано структурні компоненти цього складного явища.*

Методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток осо­бистості, визнання її самобутності і самоцінності, формування готов­ності як загальної здатності до майбутньої суспільної діяльності на основі знань, досвіду, системи цінностей, здібностей, набутих у процесі навчання, є результатом реформування освіти в Україні. Ці зміни стосуються й вищої мистецької освіти, яка має закласти основу для формування естетичної та художньої культури студентської молоді, дати путівку до професійної діяльності у царині культури і мистецтва. Велике значення у цьому процесі посідає інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики, формування в них готовності до вказаної діяльності як активної форми самовираження і самоствер­дження в мистецтві, як засобу залучення підростаючого покоління до глибокого пізнання творів музичного мистецтва.

Аналіз музично-педагогічних досліджень свідчить про зростання уваги вчених до питань інструментально-виконавської підготовки май­бут­ніх учителів музики (О. Абдулліна, Л. Арчажникова, Ю. Бай, Н. Біла, Р. Верхолаз, Є. Йоркіна, І. Зязюн, З. Квасниця, В. Крицький, І. Мостова, В. Муцмахер, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Є. Скрипкіна, Г. Ци­пін, Т. Юник та ін.). Накопичено значний науковий і практичний матеріал, який безпосередньо чи опосередковано відбиває також різно­манітні грані проблеми формування готовності педагога-музиканта до майбут­ньої професійної діяльності, зокрема інструментально-вико­навської.

У даній статті ми ставимо завдання розглянути компонентну структуру готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності.

Проблема готовності набула широкого висвітлення у психолого-педагогічній літературі. Зокрема, готовність як психологічний феномен досліджували А. Гандюшкін, М. Дяченко, Л. Кандибович, М. Левітов, В. Мо­ляко, О. Проскура, В. Пушкін, А. Пуні та ін. Дослідженню готов­ності до різних видів педагогічної діяльності приділено увагу в працях А. Деркача, Г. Костюка, А. Петренка, В. Сластьоніна, В. Щербини та ін. Теорію і практику формування готовності студентів педагогічних вишів до професійної діяльності розглядають А. Линенко, В. Смирен­ський, П. Харченко та ін.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях структура готов­ності визначається як психологічна готовність, що передбачає свідоме ставлення до діяльності виходячи з власних здібностей і можливостей; як практична готовність, тобто потенційна можливість оволодіння системою професійних знань, умінь та навичок; як моральна готовність, що ґрунтується на усвідомленні професії вчителя, позитивному став­ленні до майбутньої діяльності, прагненні до максимального викори­стання власних сил та можливостей у майбутній професійній діяльності.

У педагогіці про актуальність проблеми готовності свідчать дослідження С. Ніколаєнка (готовність майбутнього вчителя до прак­тичної діяльності), Л. Бочкарьова (готовність музикантів-виконавців до публічного виступу), М. Веселовської, Н. Комишевої, Т. Левшенко (про­фесійно-естетичної готовності вчителів), Г. Астахової, Г. Черушевої, Т. Зотєєвої (готовності до музично-естетичного виховання школярів), Т. Смірнової (готовність до диригентсько-хорової діяльності). Зокрема, С. Ніколаєнко вважає доцільним виокремлення у структурі цілісної системи професійно-педагогічної готовності двох підсистем: довго­тривалої, яку трактує як категорію теорії особистості (стійкий комплекс особистісних, суб’єктних та індивідуальних професійно важливих яко­стей, необхідних для успішної діяльності у багатьох ситуаціях); ситуа­тив­ної, що розглядається як категорія теорії педагогічної діяльності (активнодіючий стан особистості, динамічну структуру якої складають мотиваційний, пізнавально-орієнтаційний, операційно-діючий, емоційно-вольовий і оцінний компоненти) [1, c. 9].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем готовності до діяльності дозволив зробити такі висновки: готовність до діяльності – інтегративна якість особистості, що включає мотиваційний, орієнта­ційний, операційний, вольовий, оцінний компоненти; структура готов­ності адекватна структурі майбутньої діяльності; формування готовності студентів до майбутньої діяльності – це керований процес, який передбачає передачу знань і умінь інтелектуальної та практичної діяльності, формування прийомів творчої діяльності, загальнонаукову і загальнокультурну підготовку, оволодіння всіма аспектами обраного фаху, адаптацію до умов сучасної школи; формування готовності відбувається як процес оптимізації професійної підготовки.

Розглянемо як наукову категорію інструментально-виконавську діяльність, що стала предметом багатьох педагогічних досліджень у царині професійної підготовки музикантів (Л. Баренбойм, Г. Коган, Б. Кременштейн, Е. Ліберман, А. Малинківська, К. Мартинсен, Я. Міль­ш­тейн, В. Натансон, Г. Нейгауз, М. Перельштейн, С. Савшинський, С. Фейнберг, Г. Ципін, А. Щапов).

Музикознавці розглядають інструментально-виконавську діяль­ність як триєдину динамічну систему, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухацька "співтворчість" у різних аспектах, а саме: як повноцінний самостійний вид художньої творчості, рівнозначний діяльності композитора (М. Коган, Л. Мазель); як абстрактний ідеальний суб’єкт, вторинний за сутністю, хоча й відносно самостійний, що містить у собі конкретизацію первинної худож­ньої діяльності, а специфічною його ознакою виступає інтерпретація (Є. Гуренко); як діалектична двоякість – об’єктивізм і суб’єктивізм водночас – продукт та функції виконавця (Н. Корихалова); як творчий процес, здійснюваний на трьох рівнях. Перший з них пов’язаний з проникненням виконавця в зміст окремих мотивів та інтонацій шляхом розкриття семантичного значення; другий означає переведення семан­тичної конкретизації в художнє узагальнення; третій передбачає завершення перших двох і оформлення певного драматургічного заду­му виконання (О. Бодіна) [2, с. 8].

Інструментально-виконавська діяльність – це складний багато­аспектний і багатофункціональний процес вияву музикантом власних творчих якостей, розкриття його індивідуальності, віддзеркалення набутого естетичного та виконавського досвіду, асоціативних зв’язків. Як і будь-яка інша діяльність, вона передбачає наявність мотиву, що надає їй спрямованості та відповідає інтересам, потребам, ціннісним естетичним орієнтаціям виконавця. Поряд з діяльністю композитора інструментально-виконавська діяльність є повноцінним видом худож­ньої творчості, яка має свої особливості, зумовлені рівнем сформо­ваності особистісних якостей виконавця, специфікою художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю цього виду мистецтва. Вона перед­бачає сформованість комплексу умінь: музично-аналітичних, технічних, художньо-інтерпретаційних, музичного сприймання, оперування набу­тими музично-теоретичними і виконавськими знаннями.

Основу інструментально-виконавської діяльності складає виконав­ська культура, яка є сукупністю професійних якостей та знань, які знаходять свою проекцію у відповідних уміннях і забезпечують високий рівень цієї діяльності. Вона передбачає здатність до глибокого осягнен­ня змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні. Набуття виконавської культури є складним багато­рівневим процесом і виступає передумовою формування готовності музиканта-педагога до майбутньої професійної діяльності.

Виходячи з цього, науковий аналіз готовності до інструментально-виконавської діяльності передбачає розгляд її як домінантного стану особистості, який характеризується позитивною установкою на інстру­мен­тально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіче­ністю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продук­тивно реалізуються в цій активній діяльності. Вона є результатом художньо-виконавського досвіду людини, що ґрунтується на позитивно­му ставленні до діяльності, усвідомленні її мотивів і потреб, що у сукупності визначають її результативність.

Аналіз багатовекторного спектру розуміння цього складного поняття, його компонентної структури дозволив виокремити основні компоненти готовності до інструментально-виконавської діяльності, а саме: мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний та операційний (див. рис. 1).

*Рис. 1.* ***Компонентна структура готовності***

Мотиваційна сфера

Вольові якості

Музично-виконавські інтереси

Знання, уміння

Художньо-творчі уміння

Творча ініціатива

Професійні якості

Виконавське мислення

Виконавський апарат

Виконавський досвід

Виконавська реакція

Ціннісні орієнтації

Смаки, ідеали

Оцінна діяльність

Емоційно-артистична сфера

***до інструментально-виконавської діяльності***

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

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

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

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

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

Наголосимо на тісному взаємозв’язку і взаємозалежності озна­чених компонентів. Рівень готовності залежить від ступеня інтеграції всіх структурних компонентів, розуміння важливості й необхідності май­бутньої професійної, а саме інструментально-виконавської діяль­ності.

Результативності інструментально-виконавської підготовки май­бут­ніх учителів музики значною мірою сприятиме впровадження нових технологій формування готовності майбутнього педагога-музиканта до інструментально-виконавської діяльності, активізація творчих сил сту­дентів, створення відповідного мотиваційного середовища та необхід­них педагогічних умов, а саме:цілеспрямованого розвитку мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музики, формуванню виконавської культури особистості як основи її готовності до інстру­ментально-виконавської діяльності, опори на метод активізації виконав­ської практики. Лише комплексне забезпечення означених умов сприя­тиме повноцінному інструментально-виконавському розвитку студента.

**Література**

1. Николаенко С. А. Системный анализ профессиональной готов­ности будущего учителя к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Николаенко С. А. – К., 1985. – 24 с.
2. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання музики та музичного виховання" / Саїк Г. Ф. – К., 2000. – 19 с.

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ**

**Дворник Ю. Ф.**

*У статті запропоновано методичну модель формування твор­чих якостей студентів мистецьких факультетів. Модель міс­тить мету, завдання, зміст, методи, підходи тощо. Розгляда­ється низка педагогічних умов, що можуть суттєво впливати на ефективність процесу розвитку у майбутніх вчителів творчих якостей.*

Розробка методичної моделі формування творчих якостей сту­дентів мистецько-педагогічних факультетів викликана необхідністю мати певний орієнтир, який би допомагав у визначенні напрямків педа­го­гічної діяльності, що розгортається в часі, передбачає проходження відповідних етапів, виконання поставлених завдань і досягнення результатів. Разом з тим створення даної моделі вимагало осмислення її суті як через формалізацію численних складових, так і їх деталізацію чи узагальнення.

Визначаючи нашу модель, ми звернулися до розробок В. Вергу­нової, А. Душного, В. Крицького, Л. Ліхіцької, М. Михаськової, І. Ростов­ської, Ю. Ростовської, О. Чайковської та інших дослідників і частково використали їх напрацювання.

Основоположним при розробці методичної моделі виступало твердження про те, що формування творчих якостей особистості відбу­вається у діяльності, яка потребує їх вияву. Нею, як відомо, є творча діяльність. Актуалізувалося питання стосовно того, які види творчої діяльності є найбільш ефективними для розвитку тих чи інших якостей та на яких етапах формування їх застосування буде найдоцільнішим.

У "Словнику іншомовних слів", поняття "методика" трактується як узагальнення досвіду, способів, прийомів доцільного здійснення будь-якого завдання [5, с. 429]. С. Ожегов під "методикою" розуміє сукупність методів навчання чого-небудь, а сам метод визначається ним як спосіб теоретичного дослідження або практичного здійснення чого-небудь [2, с. 282]. За Ю. Бабанським, метод – це спосіб діяльності, спрямований на досягнення відповідної мети. О. Рудницька розглядає метод як найголовніше поняття педагогіки, яке дає відповідь на пи­тання, як треба здійснювати навчально-виховний процес. Однак учена слушно заува­жує, що у педагогіці поки ще відсутнє єдине тлумачення терміна через його неоднозначність [4, с. 160].

Формування творчих якостей передбачає застосовування низки методів, яким на одному етапі має надаватися домінантна роль, на іншому – другорядна. Це викликано, в першу чергу, їх певною спрямо­ваністю на розв’язання конкретних завдань.

Тут варто зупинитися і на функції методу, яка, на думку П. Образ­цова, є внутрішньою організацією і регулюванням процесу практичного перетворення того чи іншого об’єкта, а відтак метод, вважає вчений, зводиться до сукупності певних правил, прийомів, способів, норм пізнання і дії. Розширенню уявлення про метод слугує його філософ­ське розуміння як способу досягнення мети, певним чином впоряд­кованої діяльності; способу організації практичного і теоретичного освоєння дійсності, зумовленого закономірностями відповідного об’єкта. Свідоме застосування науково-обґрунтованих методів є суттєвою умовою отримання нових знань [7, с. 370; 6, с. 278].

Реалізація поставленої мети досягається також використанням методів мистецького навчання, які, за визначенням Г. Падалки, слід ро­зу­міти як "… упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв’язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань" [3, с. 177]. Для поетапної реалізації поставленої ме­ти і завдань нами використовувалися три групи взаємопов’язаних методів.

До **першої групи** ми віднесли ті методи, які були спрямовані на накопичення і засвоєння знань з комп’ютерних технологій та створення атмосфери зацікавленості; інформаційно-повідомні, пояснювально-ілюстративні, стимулювання музичного навчання, аудіювання музичного матеріалу, метод перспективи і ретроспективи (Е. Абдуллін).

**Другу групу** склали ті методи, які стимулювали вироблення нави­чок самостійної роботи: частково-пошукові, репродуктивний метод, метод моделювання, творчого наслідування, метод стильового насліду­вання та метод створення музичних репродукцій, пошуку самостійних творчих рішень, стимулювання інтересу, аналізу й узагальнення.

**Третя група методів** спрямована на творчу самореалізацію студентів. До них ми віднесли: метод активізації попереднього досвіду, залучення до творчого проектування, проблемні методи, методи смислового бачення, евристичний або частково-пошуковий (пошук зву­чання, яке відповідає емоційно-образному змісту твору), метод рефлек­сії, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки, метод художньо-педа­гогічного спілкування.

|  |
| --- |
| **МЕТА: формування творчих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами комп’ютерних технологій** |
| **ЗАВДАННЯ:**   |  | | --- | | **а) розширити сферу творчої діяльності студентів;**  **б) збагатити й наповнити навчальний процес комп’ютерними технологіями;**  **в) створити сприятливі педагогічні умови для творчої самореалізації.** | |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | **ЗМІСТ**   |  |  |  | | --- | --- | --- | | **набуття знань щодо фізичних властивостей звуку, основ звукозапису та процесорної обробки** | **набуття вмінь використання комп’ютерних технологій для втілення звукосмислових уявлень в аранжуванні, перекладанні, композиції** | **набуття досвіду самостійного втілення власних творчих задумів**  **із використанням комп’ютерних технологій** | | |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **КОМПОНЕНТИ:**   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | **мотиваційний** | **когнітивний** | **операційний** | **креативний** | |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ:**   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | **довільно-творчий** | **базово-когнітивний** | **базово-технологічний** | **самостійно-творчий** | |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ПРИНЦИПИ**   |  |  |  | | --- | --- | --- | | **свідомого засвоєння знань, індивідуалізації процесу навчання, єдності емоційного й свідомого** | **наочності, системності, послідовності, єдності теорії й практики, єдності художнього й технічного** | **інтересу й емоційної захопленості, спонукання до творчого самовираження активізації музичного мислення** | |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **МЕТОДИ:**   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | **активізації попереднього досвіду** | **художнього конструювання** | **творчого проектування** | **активізації художньо-творчої діяльності** | |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **ПІДХОДИ:**   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | |  |  |  | | --- | --- | --- | | **особистісно зорієнтований** | **професійно-педагогічний** | **діяльнісно-творчий** | | |
| **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ:**   |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | | **педагогічне керування процесом формування творчих якостей засобами комп’ютерних технологій** | **стимулювання творчої активності, ініціативи студентів** | **актуалізація музично-теоретичних знань у композиції, аранжуванні, перекладанні музичнихтворів** | **створення діалогового середовища: суб’єкт –комп’ютер –суб’єкт** | **матеріально-технічне та програмове забезпечен­ня музично-творчого процесу** | |
| **КРИТЕРІЇ сформованості творчих якостей**   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | **ступінь сформованості мотивів творчоїдіяльності** | **ступінь теоретичної обізнаності** | **ступінь засвоєння умінь та навичок музично-творчої діяльності** | **мір успішності у творчій діяльності** | |
| **РЕЗУЛЬТАТ: сформованість творчих якостей майбутніх учителів музики** |

*Рис. 1.* ***Методична модель процесу формування творчих якостей***

О. Рудницька акцентує на тому, що будь-яка діяльність може бути тільки двох видів – репродуктивною чи продуктивною. Відтак і методи, на її думку, можуть бути лише двох видів: підготовки учня до репро­дуктивно або продуктивно спрямованої дії [4, с. 163–164].

Погоджуючись із судженнями вченої, ми намагалися віднайти універсальні методи, які б, з одного боку, можна було застосовувати як у репродуктивній, так і у продуктивній діяльності, а з іншого ­– щоб ці методи були дієвим на усіх етапах формування творчих якостей. Одним з таких методів, на нашу думку, виступає **метод художнього кон­струю­­вання.**

Розумінню сутності цього методу сприяє аналіз, порівняння і уза­галь­нення таких достатньо поширених видів дитячої і дорослої твор­чості, як конструювання.

За визначенням С. Гончаренка, дитяче **конструювання** – це ігри та заняття дітей, змістом яких є складання різних об’єктів з ігрових будівельних матеріалів за допомогою "конструкторів". Як вид дитячої творчості конструювання виховує художній смак і образотворчі здіб­ності, розвиває мислення, окомір, координацію рухів [1, с. 175–176].

Ученим розглядається і **конструювання технічне**. Це, на його думку, створення конструкції чогось згідно з проектом, планом або розрахунками. Конструювання є засобом розвитку конструкторсько-технічних здібностей. У його процесі поглиблюються теоретичні знання та вміння застосовувати їх. Учні виконують технічні розрахунки, кори­стуються кресленнями, схемами, довідковою літературою, обирають технологію обробки матеріалів, набувають навичок роботи з вимірю­вальними приладами та інструментами [1, с. 176].

Зазначимо, що і в першому, і в другому випадках ми можемо говорити про творчий процес, алгоритм якого можна ефективно використати у музичній творчості. Нами вбачається, що саме метод художнього конструювання можна застосовуватися на усіх етапах формування творчих якостей. Водночас підкреслимо, що конструю­вання не обмежується лише виконанням завдання за певним алгорит­мом, інструкцією чи зразком. І це можна побачити за результатами дитячого конструювання, коли дитина створює на багато більше варіан­тів, ніж це пропонується виробниками.

Метод художнього конструювання не виключає і наслідування певних дій у репродуктивно-творчій діяльності. Як вважала О. Руд­ницька, "наслідування таких дій завжди вимагає свідомих зусиль і при їх засвоєнні призводить до збагачення опанованих способів діяльності, причому кожен новий повтор стає несхожим на попередній, перетво­рюється на більш досконалу копію зразка і в якийсь момент може збагатитися творчими знахідками суб’єкта навчальної діяльності" [4, с. 149].

Зазначимо, що при розробці методики формування творчих яко­стей ми виходили з рекомендацій вченої щодо доцільності поділу такої форми роботи, як наслідування, на три складові. При формуванні творчих якостей вони можуть розгорталися у формі трьох підетапів: *засвоєння навичок (механічне засвоєння, тренувальні завдання); бажання наблизитися до зразка (засвоєння варіантів того чи іншого прийому); удосконалення зразка (творчий пошук)* [4, с. 149].

У музично-творчій практиці комп’ютерні технології розглядаються здебільшого як прикладний засіб для конкретної діяльності: композиція, аранжування, запис, реставрація, майстерінг тощо. При формуванні творчих якостей ми розглядаємо їх ще і як інструмент навчання, інстру­мент розвитку творчої особистості вчителя музичного мистецтва.

Застосування методу художнього конструювання дозволяє ви­рішити цілу низку творчих завдань, таких як: реставрація архівних записів вокальних та інструментальних творів з аналогового носія; здійснення цифрового запису з подальшим редагуванням тощо.

Основним інтегрувальним методом на всіх етапах формування творчих якостей має виступати комплексний **метод активізації музич­но-творчої діяльності**, оскільки всі означені методи реалізуються лише у музично-творчій діяльності. Даний метод має достатньо широку варіативність залежно від умов застосування, фази (етапу) творчої роботи, внутрішнього стану студента, зовнішніх чинників тощо.

Дещо подібним для розуміння означеного методу є метод ціле­спрямованої активізації художньої діяльності, про який пише Г. Па­дал­ка. Вчена вважає, що даний метод спрямований на підтримання учня у підвищеному тонусі у процесі мистецької діяльності, на мобілізацію енергетичних ресурсів. Інертність, байдужість, нейтральне ставлення до процесу художнього пізнання різко зменшують його ефективність. Далі вчена додає, що не лише підтримка, а й спонукання учня у творенні художніх явищ, підтримка психологічної установки на активну художню діяльність – необхідні аспекти педагогічного опосередкування мистецької навчальної діяльності [3, с. 204].

Формування творчих якостей вимагало також створення відпо­відних педагогічних умов, до яких ми віднесли педагогічне керування цим процесом; стимулювання творчої активності, ініціативи, творчого пошуку; актуалізація музично-теоретичних знань у композиції (імпро­візації), аранжуванні, перекладанні, інструментовці музичних творів; ство­рення діалогового середовища *суб’єкт – комп’ютер – суб’єкт*; мате­ріально-технічне та програмове забезпечення музично-творчого процесу. Згадані умови увійшли в методичну модель процесу форму­вання творчих якостей.

Процес формування творчих якостей має ґрунтуватися на певних принципах: наочності, системності, послідовності, мотивації музичної діяльності, активізації музичного мислення, свідомого засвоєння знань, індивідуалізації процесу навчання, єдності теорії і практики, емоційного й свідомого, художнього й технічного.

Означена методична модель, на нашу думку, є можливим орієн­тиром при плануванні роботи, спрямованої на розвиток творчих якостей майбутніх вчителів музичного мистецтва.

**Література**

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гонча­ренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. 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.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викла­дання мистецьких дисциплін)/ Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція УРЕ, 1974. – 775 с.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
7. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

**РЕАЛІЗАЦІЯ ВЗАЄМОЗВ’ЯЗКІВ КУРСУ "МЕТОДИКА МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ" З ДИСЦИПЛІНАМИ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ**

**ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ**

**Михаськова М. А.**

*У статті проаналізовано базові (загальні, фахові) компетенції, які реалізуються в процесі викладення курсу "Методика музич­ного виховання в загальноосвітній школі" у фаховій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Відповідно до нормативних документів, які регламентують освітньо-кваліфі­каційні характеристики спеціаліста, конкретизуються компе­тенції, які можливо реалізувати в процесі взаємозв’язку мето­дич­ної підготовки з виконавською діяльністю. На думку автора, вони формуються в процесі взаємозалежної діяльності спеціа­ліста музичного мистецтва й реалізуються в уміннях і здатно­стях фахівця. Наголошено, що спеціальність "Музичне ми­стецт­во" охоплює завдання інструментально-виконавської та методичної підготовки в різних умовах діяльності (загально­освіт­ній навчальний заклад, дошкільний навчальний заклад, музична школа, школа естетичного циклу, ансамблі, інстру­ментальні колективи). Обґрунтовано, що вчитель музичного мистецтва повинен засвоїти завдання професійної діяльності відповідно до фахових компетенцій спеціальності.*

Система освіти України суттєво відстає від сучасних вимог і тому потребує глибокої модернізації. На даний момент, коли ситуація у країні втратила певну стабільність, модер­нізація у питаннях освіти стає можливою, а головне необхідною. В зв’язку з цим потрібно втілювати в життя нерозривний зв’язок фахової освіти зі школою; розробляти нор­ма­­тивно-правове забезпечення, стандарти та вирішувати проблеми про­фе­сійної освіти; формувати замовлення закладам вищої освіти.

У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір далі – [Концептуальні засади] наголошується, що для сучасного етапу актуальним завданням є приве­дення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, мето­дич­ної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітар­ної підго­товки педагогічних працівників у відповідність до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній і гуманітарній сферах. Тому розробка освітньо-професійних програм підготовки фахівців мистецького профі­лю є актуальним завданням сьогодення.

У музичній педагогіці досліджували проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва А. Болгарський, Т. Завадська, А. Козир, П. Ніколаєнко, Г. Па­далка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Черкасов, О. Що­ло­кова та інші. Однак вони не ставили перед собою завдання розкри­вати можливості реалізації фахових компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі взаємозв’язку методичної та вико­навської підготовки.

Метою нашої статті є аналіз та обґрунтування взаємозв’язку базових компетенцій фахівця спеціаль­ності "Музичне мистецтво" в процесі засвоєння курсу "Методика музич­ного виховання в загально­освітній школі" з дисциплінами виконавської підготовки.

Відповідно до структури ключових компетентностей, які розгляда­ються як необхідні для всіх у суспільстві, заснованому на знаннях [1], ми пропонуємо розглянути можливості реалізації компетенцій (загальних, фахових) у професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва відповідно до матриці відпо­відності програмних компетент­ностей компонентам освітньої програми в процесі взаємозв’язку курсу "Методика музичного виховання в загально­освітній школі" з дисци­плінами виконавської підготовки студентів фа­куль­­тету мистецтв [3].

Відповідно до стандарту вищої освіти України зі спеціальності 025 "Музичне мистецтво" по закінченні навчання випускник ступеня "бака­лавр" повинен володіти інтегральною компетентністю, яка включає здатність розв’язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у галузі музичної професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування системи інтегрованих худож­ньо-естетичних знань з теорії, історії музики, педагогіки та виконавства, спрямованих на розвиток здатності особистості до художньо-творчої самореалізації й культурного самовираження в сфері музичного мистецтва [3].

Відповідно до освітньо-професійної програми фахівців спеціаль­ності "Музичне мистецтво" першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, нами була розроблена структурно-логічна схема освітньої про­гра­ми, матриця відповідності програмних компетентностей компо­нентам освітньої програми та матриця забезпечення програмних ре­зуль­­татів навчання (ПРН) відповідними компонентами освітньої про­грами. Згідно з ними, оволодіваючи загальними компетенціями в процесі засвоєння курсу "Методика музичного виховання в загально­освітній школі", майбутній фахівець спеціальності "Музичне мистецтво" вчиться спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово, розуміє предметну сферу та професійну діяльність, отримує здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, до міжособистісної взаємодії, вчитися й оволодівати сучасними знаннями.

Фахові компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва відповідно до матриці відповідності програмних компетентностей компо­нентам освітньої програми включають: здатність розуміти базові теоре­тичні та практичні закономірності музичного мистецтва, усвідом­лювати його художньо-естетичну природу; здатність усвідомлю­вати взаємо­зв’яз­ки та взаємозалежності між усіма елементами теоре­тичних та практичних знань музичного мистецтва; здатність використо­вувати знання про основні закономірності й сучасні досягнення у теорії, історії та методології музичного мистецтва; здатність володіти знаннями базової музикознавчої, музично-педагогічної, методичної літератури та нотного репертуару; здатність володіти науково-аналітичним апаратом та використовувати професійні знання у науково-дослідницькій, редак­торській, лекторській та музично-критичній діяльності; здатність засто­сову­вати базові знання провідних музично-теоретичних систем та концепцій, історичних та культурологічних процесів розвитку музичного мистецтва в музикознавчій, виконавській, педагогічній діяльності; здатність оперувати професійною термінологією в сфері фахової діяль­ності виконавця / музикознавця / викладача; здатність використовувати широкий спектр міждисциплінарних зв’язків для забезпечення освіт­нього процесу в початкових та середніх музичних навчальних закладах; здатність застосовувати традиційні й альтернативні інноваційні техно­логії в процесі музикознавчої, виконавської, педагогічної діяльності; здатність сприймати новітні концепції в сфері музичного виконавства, музикознавства, методології, музичної педагогіки та свідомо поєднувати інновації з усталеними вітчизняними та світовими традиціями [3].

В результаті засвоєння предмета "Методика музичного виховання в загальноосвітній школі" майбутні фахівці будуть демонструвати спро­можність до самостійної розробки наукової проблеми з теорії, історії або методології музики та написання музикознавчої роботи відповідно до вимог, готовність дискутувати й аргументувати власну позицію; володіти методами опрацювання музикознавчої літератури, узагальнення та аналізу музичного матеріалу, принципами формування наукової теми та розуміння подальших перспектив розвитку даної проблематики в різних дослідницьких жанрах; використовувати музично-теоретичні, культурно-історичні знання з музичного мистецтва у фаховій виконавській, музико­знавчій та педагогічній діяльності [3].

У виконавській діяльності до загальних компетентностей дода­ються здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт і здатність генерувати нові ідеї (креативність). Предмети виконавської підготовки майбутніх фахівців ("Основний музичний інструмент", "Кон­церт­мейстерський клас", "Ансамбль", "Навчально-педагогічний репер­туар з дисципліни кваліфікації" тощо) передбачають засвоєння фахових компетентностей [3], зокрема: здатність здійснювати виконавську діяль­ність на базі професійних знань та навичок гри на музичному інстру­менті, оркестрової та ансамблевої гри, репетиційної роботи та концерт­них виступів; здатність створювати та реалізовувати власні художні концепції у виконавській діяльності, аргументовані знанням музичних стилів різних епох та володінням техніками, прийомами та виконав­ськими методиками; здатність демонструвати достатньо високий рівень виконавської майстерності та спроможність до її вдосконалення через застосування відповідних практичних і репетиційних методик; здатність інтегрувати професійні знання та навички і використовувати їх у процесі творчої діяльності зі створення, інтерпретації, аранжування, перек­ладу музики, звукорежисерської практики обробки звуку.

В результаті виконавської підготовки студенти оволодівають методами та навичками оркестрової й ансамблевої гри, репетиційної роботи та концертних виступів; демонструють володіння техніками, прийомами та методиками у виконавській діяльності, знаннями музич­них стилів та репертуару; демонструють артистизм, виконавську культуру та технічну майстерність володіння інструментом на належ­ному фаховому рівні; аналізують музичні твори з виокремленням їх належності до певної доби, стилю, жанру, особливостей драматургії, форми та художнього змісту; відтворюють драматургічну концепцію музичного твору, створюють його художню інтерпретацію; винаходять оптимальні шляхи вирішення виконавських проблем, відтворення емоційно-образного змісту музичного твору під час виконавської діяль­ності, створюють художній образ за допомогою комплексу музичних виражальних засобів; демонструють володіння музично-аналітичними навичками для жанрово-стильової та образно-емоційної атрибуції музичного твору в процесі створення виконавських, музикознавчих та педагогічних інтерпретацій [3].

На сучасному етапі розвитку методичної підготовки фахівців спеціальності "Музичне мистецтво", на нашу думку, можливі різні фор­ми взаємозв’язку навчальної інформації, наприклад: повне злиття навчаль­ного матеріалу в єдиному курсі (наприклад, предмети "Музична педагогіка", "Музична психологія", "Історія музичної освіти" та "Методика музичного виховання в загальноосвітній школі" в об’єднаному курсі "Теорія і методика музичної освіти"); злиття більшої частини навчаль­ного матеріалу з визначенням специфічних розділів (розділ – теоре­тико-методичні основи музичної освіти школярів або методологічні й методичні проблеми музичної освіти школярів тощо); побудова авто­номних блоків із самостійними програмами і методиками. Нові підходи визначаються плануванням і структуруванням навчального матеріалу, поданого великими змістовими модулями, у яких поєднуються теми різних курсів (предметів).

У тому разі, коли існують значні відмінності в підходах до побудо­ви навчальних предметів, у змісті, а також у характері їхнього вивчення, найбільш оптимальною формою узгодження є навчальні теми інтегра­тивного характеру. Визначаючи в процесі навчання такі теми міжпред­метного характеру, слід брати до уваги лише суттєві зв’язки в навчальному матеріалі, об’єктивно необхідні для розкриття змісту. Наприклад, взаємозв’язок виконавської та методичної підготовки мож­ли­вий у темах "Основні методи формування свідомості особистості в педагогічній діяльності Г. Нейгауза", "Пояснювально-ілюстративний вид музичного навчання в музичній педагогіці Г. Беклемішева", "Г. Коган про роботу педагога-музиканта" тощо.

Отже, в програмних результатах підготовки фахівців передба­чається досягти спільних рис у методичній і виконавській підготовці, зокрема: застосовувати теоретичні знання та навички в процесі педа­гогічної діяльності та використовувати музично-теоретичні, культурно-історичні знання з музичного мистецтва у фаховій виконавській, музико­знавчій та педагогічній діяльності. Це можливо в процесі фахової діяльності на педагогічній практиці (пробні заняття за кваліфікацією в мистецьких навчальних закладах), концертно-виконавській практиці та педагогічній (виробничій) практиці.

**Література**

1. Key Competences for Lifelong learning: A European Reference Framework–IMPLEMENTATION OF "EDUCATION AND TRAINING 2010", Work programme, Working Group B "Key Competences", 2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf>. – Назва з екрана.

1. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc> у фор­маті HTML. – Назва з екрана.

1. Стандарт вищої освіти України зі спеціальності 025 "Музичне мистецтво" [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>. –Наз­ва з екрана.

**ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ**

**УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

**Мішедченко В. В.**

*У статті розглянута проблема музичного навчання й виховання учнів першого класу загальноосвітньої школи. Проаналізовано основні види діяльності на уроках музики.*

Зацікавити, захопити дітей музикою – докорінне питання, яке вчитель мусить постійно вирішувати на уроці музики в першому класі. Залучення першокласників до музики можна уподібнити до побудови фундаменту, на якому виростуть тематичні поверхи наступних класів. Тому важливим завданням уроків музики в першому класі є послідовне й систематичне збагачення музичного досвіду дітей, виховання в них навичок сприймання та виконання музики.

Успіх музичного виховання першокласників залежить від ураху­вання вчителем вікових особливостей дітей шестирічного віку, оволо­діння методикою роботи з ними.

Підготовленість першокласника до шкільного життя визначається культурним рівнем сім’ї, соціальним середовищем, розвитком масових засобів інформації. У цьому віці багатшим стає емоційне життя дітей, нагромаджується певний життєвий і художній досвід, значного рівня досягає мовний розвиток. Діти спроможні розповісти про почуте й побачене, висловити свої враження від якоїсь події, викласти свої думки, відчути виразність епітетів і порівнянь.

У першокласників відносно добре розвинута наочно-образна пам’ять: вони легко запам’ятовують те, що їх особливо вражає. Поміт­ними стають вияви словесно-логічної пам’яті – діти краще запам’ято­вують зрозумілий матеріал.

Шестирічкам властива легка збудливість, вразливість психіки, нестійкість мимовільної уваги й пам’яті, несформованість і тендітність усього організму, швидка стомлюваність, імпульсивна активність, праг­нення до ігрової діяльності, яка для них ще залишається змістом життя.

Спостерігаються значні відмінності в музичному розвитку дітей залежно від їхніх індивідуальних особливостей. Здатність сприймати й переживати музику може поєднуватися з посередніми голосовими даними; добрий розвиток музичного слуху не завжди супроводжується схильністю до творчості; одні діти можуть слухати музику, не відволікаючись, а інші й не уявляють, що це таке – спеціально слухати музику тощо.

Можна виділити загальні риси музичного розвитку, властиві першокласникам:

1. діти мають певний досвід спілкування з музикою, різно­маніт­нішою стає музична діяльність. Виконання пісень і танців, втілення музично-ігрових образів у русі набуває виразності, що свідчить про змогу учнів передати своє ставлення до музики. У них з’являються улюблені пісні, танці, ігри;
2. у сфері сприймання музики можливості дітей досить широкі: їм доступні основні жанри музики – пісня, танець, марш. Через незначний обсяг довільної уваги першокласників твори повинні бути невеликими за обсягом, з яскравим музичним образом;
3. у сфері співу можливості дітей залежать від попередньої музичної підготовки: їх співацький діапазон може охоплювати від кількох звуків до октави й більше. Водночас у всіх дітей голосовий апарат ще не сформувався, дуже тендітний;
4. у сфері творчості першокласники легко відгукуються на різні творчі завдання, можуть імпровізувати на задану тему, створювати ритмічні й мелодичні імпровізації на дитячих музичних інструментах, інсценізувати знайому пісню або інструментальну п’єсу зображального характеру.

У межах зазначених можливостей у першокласників спостеріга­ються значні індивідуальні відмінності, пов’язані з фізіологічними осо­бли­востями, станом здоров’я, умовами життя та діяльності.

Для першокласників навчання є новим видом діяльності. Тому великого значення набуває адаптаційний період, який проходить повільно й нелегко. З перших уроків слід привчати дітей до правил поведінки на уроці, до того, що під час звучання музики не можна займатися сторонніми справами, розмовляти. Коли в класі звучить музика, ніхто не повинен піднімати руку, навіть коли він готовий відповісти на поставлене вчителем запитання.

У навчанні першокласників важлива роль належить ігровим прийо­мам, змінам ситуацій, чергуванню моторно-рухових дій, використанню наочності.

Учитель має розвинути чутливість учнів до музики, ввести їх у світ добра й краси, допомогти відкрити в музиці життєдайне джерело люд­ських почуттів і переживань, виховати здатність до активної різнобічної діяльності, сформувати ціннісно-орієнтаційне ставлення до музичного мистецтва, розвивати художньо-творчі здібності дітей.

Успішне розв’язання цих завдань сприятиме досягненню мети музичного виховання – формування у школярів музичної культури як важливої й невід’ємної частини їх духовної культури.

Тематика програми з музики для першого класу дає змогу залу­чати дітей до музичної діяльності. Послідовність тем у програмі визна­чається завданням розвитку в дітей здатності до співпереживання тих почуттів і думок, які виражає музика, до осягнення художньо-образної суті музичного мистецтва в найпростіших утіленнях; необхідністю засвоєння музичної мови.

Теми першого семестру – "Які почуття передає музика" та "Про що розповідає музика" – розкривають емоційний зміст музики, характер творів різноманітних жанрів; допомагають учням сприймати й усвідом­лювати зміст музики, розпізнавати ознаки програмності у творах.

Теми другого семестру – "Як розповідає музика" та "Про що і як розповідає музика" – вводять учнів у світ музичної мови, ознайомлюють з виражально-зображувальними засобами на доступних яскравих і захопливих зразках; узагальнюють набутий музичний досвід учнів, закріплюють уявлення про зв’язок характеру музики й засобів музичної виразності.

Теми програми взаємопов’язані між собою й орієнтують учителя на формування музичного сприймання у процесі різноманітної музичної діяльності: у співі, слуханні музики, грі на дитячих музичних інстру­ментах, виконанні ритмічно-танцювальних рухів тощо. Саме різноманіт­ність видів музичної діяльності на уроках робить їх особливо приваб­ливими, дає можливість усім дітям так чи інакше виразити своє ставлення до музики, активізує дитячу моторику.

Програма не вимагає, щоб першокласники оперували спеціаль­ними термінами, адже їм доступні лише початкові узагальнення. Тому знання про музику, які діти здобувають, повинні безпосередньо пов’язуватися з їхніми практичними діями.

Основними видами діяльності на уроках музики у першому класі є вокально-хорова, слухання музики, вивчення музичної грамоти, творча та ігрова діяльність.

Хоровий спів – вид музикування, що займає провідне місце в школі, на уроці. Практично кожна дитина наділена природними і слуховими даними, які вчитель може успішно розвивати. Хоровий спів передбачає, що учні в процесі навчання повинні виробити правильну співацьку поставу, вміти користуватися диханням, легким, округлим звуком, оволодіти чіткою дикцією, співати всім класом в унісон, чисто і злагоджено. Ці навички засвоюються комплексно, і кожна з них удоско­налюється під час розучування пісень і вокальних вправ.

Процес вивчення пісні проходить за умовно виділеними етапами (вступне слово вчителя, показ пісні, бесіда після показу, розучування поетичного й музичного тексту, робота над технікою виконання, завер­шальна художня обробка).

Першокласники слова пісні вивчають разом з мелодією. Пісню вчать по фразах, потім їх об’єднують. Встановлюють однаковість фраз і їх відмінність, спостерігають за ритмом, мелодичним рухом. Пісню вчать на кількох уроках. Розучують пісню на слух. Пісні в швидкому темпі бажано вивчати в уповільненому темпі.

Робота над поспівками й піснями включає в себе різноманітні завдання з розвитку музичного слуху, голосу, музично-ритмічного почуття. Цьому сприяють музично-ритмічні вправи, які спираються на слухові, зорові та моторні відчуття. Малюнки, жести, танцювальні рухи допомагають учням засвоїти поняття про високі й низькі, довгі й короткі звуки, визначити напрям руху мелодії.

Виховуючи в учнів відчуття пульсації під час слухання маршів, танців і пісень, корисно запропонувати їм виконання різноманітних рухів: крокування, плескання, відстукування, вільне диригування.

Головна мета розділу "Музична грамота" – вироблення початкових навичок співу по нотах, розвиток музичного слуху й мислення.

Перш ніж ознайомлювати дітей з нотними знаками, слід навчити їх розрізняти на слух тривалості, рух мелодії за висотою, голосне й тихе звучання.

Початкове уявлення про висотне положення звуків можна подати на прикладі двох контрастних музичних творів, написаних у різних регістрах. Зіставляючи характер музики цих творів, учні отримують уявлення про високі й низькі звуки.

Навчання музично-ритмічних рухів спрямоване на розвиток в учнів чуття ритму. Виховання чуття ритму є частиною музичного і фізичного виховання, вважає Н. Ветлугіна, бо воно сприяє впорядкуванню діяль­ності нервової системи, а також є важливим боком естетичного вихо­вання. Ритміка сприяє фізичному розвитку дитини. Власне, слухо­вий розвиток передбачає наявність у дітей здатності розрізняти темпи, звукові тривалості (половинні, четвертні, восьмі, шістнадцяті ноти, метричні долі). Припускається, що діти повинні відчувати й передавати прості ритмічні рисунки, динамічні та агогічні відтінки. Передбачається також спонтанна творча імпровізація дітей на теми, що їх підказують різні малюнки, оповідання, фільми [1].

Рухи під музику можна включати в усі види діяльності на уроці та спрямовувати на засвоєння навчального матеріалу з музичної грамоти, хорового співу та слухання музики. Залежно від навчальної мети учитель використовує на уроці ходьбу, танцювальні кроки, рухи рук, повороти корпуса.

Навчити дітей слухати й розуміти музику – одне із складних педагогічних завдань. Ознайомлюючи учнів з музичними творами, учитель враховує вікові особливості першокласників, характер їхнього мислення, життєвий досвід. Молодші школярі мислять конкретно, образно, а тому треба так організувати навчальний процес, щоб вихо­вувати в них музично-слухові уявлення, творчий напрямок мислення та фантазію. Першокласники слухають різну музику: пісні, танці, марші, п’єси. Їх приваблює казковість, світ іграшок, тварин. Пісня, танець, марш – основні жанри, які складають зміст занять у першому класі.

Музичний твір діти сприймають цілісно, вважає О. Ростовський, як єдиний музичний образ, не відрізняють власне музичні враження від вражень супутніх, не виокремлюють певні засоби виразності і не вміють визначати їх роль у створенні музичного образу. Складнішу музику вони сприймають вибірково, вловлюючи в ній лише те, що їм ближче і доступніше, хоча й не завжди головніше у творі [3].

Твори для слухання подаються у виконанні вчителя та у грам­запису. Слухання проходить за такою схемою: вступне слово вчителя, слухання твору, аналіз та повторне слухання. Перед кожним прослухо­вуванням музичного твору учитель обов’язково ставить завдання, щоб діти активно сприймали музику. Аналіз музичного твору сприяє розши­ренню й збагаченню словникового запасу дітей.

Для засвоєння та запам’ятовування музичних творів учнями їх треба систематично повторювати. Міцне запам’ятовування матеріалу можливе тоді, коли його повторюють відразу на даному чи наступному уроках. Під час подальшого закріплення й повторення слухання музики проводять рідше. Вчитель дає окремі завдання, що мають на меті виявити якість набутих знань, ступінь запам’ятовування та оцінного ставлення учнів до музики.

Творчі завдання, які використовує вчитель у різних видах діяль­ності, розвивають музичний слух, творчі здібності та фантазію дітей. У навчанні можна використати такі види імпровізацій: ритмо-мелодичні у формі музичного діалогу, ритмодекламація тексту, ритмічні запитання й відповіді, складання мелодії на знайомі або власні текти, підбір ритміч­ного акомпанементу до знайомих пісень та музичних творів.

Музично-творча діяльність молодших школярів виявляється в імпровізації пісенних мелодій, придумуванні нескладних мотивів, інсце­нуванні сюжетів пісень, пластичному інтонуванні музики, складанні елементарних танців, створенні ігор-драматизацій, темброво-ритмічних супроводів тощо. Музикальність дітей значною мірою визначається розвитком музичного слуху, під яким розуміється здатність до такого сприймання звучань, яке відповідає специфічним особливостям музики як особливого виду людської діяльності [2].

Для уроків музики характерною є особлива емоціональна атмос­фера – це цілком природно, адже музика – мова почуттів: вона хвилює, викликає в дітей певні настрої й переживання. Одержані враження посилюються під впливом учителя, який передає свої почуття не тільки у виразному виконанні твору, але і в слові, міміці, жестах. Таким чином, концентруючи увагу учнів на звучанні музики та розвиваючи їхню увагу, вчитель допомагає дітям увійти у світ музики, музичних образів і яскра­во відчути їх виразність.

Від якості музичних занять у першому класі значною мірою зале­жить музичний розвиток молодших школярів у наступних класах. При цьому вчитель не має прагнути до вирівнювання учнів у їх музичному вихованні, оскільки це призведе до гальмування розвитку части­ни дітей. Приділяючи особливу увагу тим дітям, які менш обдаро­вані музично, він повинен всіляко сприяти розвитку дітей обдарованих, ставити перед ними індивідуальні завдання. Вимогливість до учнів відповідно до їх здібностей є однією з умов підтримки слабших і профілактики "зіркової хвороби" музично обдарованих дітей.

Молодший шкільний вік багатий на приховані можливості розвитку, які важливо своєчасно помітити та підтримати. Вдумливе ставлення до вікових особливостей, фізичного й психічного розвитку дітей дасть учителеві можливість цілеспрямовано здійснювати їхнє музичне нав­чання й виховання.

**Література**

1. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини / Н. О. Ветлугіна. – К. : Музична Україна, 1978. – 264 с.

2. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. / Е. П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – 280 с.

3. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Бог­дан, 2011. – 640 с.

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ**

**Пархоменко О. М.**

*У статті розглядається модель формування балетмей­стер­ських умінь майбутнього вчителя хореографії у процесі фахової підготовки. Наголошується, що в її основу покладено мету, змістові компоненти, етапи, методи, форми, принципи та педагогічні умови. Формування балетмейстерських умінь на основі означеної моделі забезпечує ефективність цього процесу і у майбутньому є запорукою успішності у самостійній балет­мей­стерській діяльності.*

Чільне місце у процесі формування балетмейстерських умінь майбутнього вчителя хореографії посідає методика, яка об’єднує психо­лого-педагогічні та фахові знання й уміння, необхідні для його профе­сійної діяльності. Учитель хореографії повинен володіти багатьма методами, щоб обрати найдоцільніші з них для розв’язання конкретних завдань. Сукупність методів разом зі змістом навчальної програми складає відповідну методику, ефективність якої оцінюється за резуль­татами досягнення поставленої освітньої мети.

Методична підготовка майбутнього вчителя хореографії є склад­ним процесом, що вимагає не лише досконалого професійного оволо­діння всім багатством виражальних засобів танцю, а й засвоєння методики його розучування. Це завдання реалізується поетапно і містить такі базові складові: опанування методики виконання рухів та їх комбінацій; розучування хореографічного тексту з учасниками; поста­новка хореографічного твору; проведення репетиційної роботи; засво­єння методики роботи з хореографічним колективом у навчальних закладах різного спрямування.

Тому нами було розроблено відповідну модель формування балетмейстерських умінь майбутнього вчителя хореографії у процесі фахової підготовки. Вона визначає мету, змістові компоненти, етапи, методи, форми, принципи, педагогічні умови формування балетмей­стерських умінь (рис. 1).

Сутність моделі полягає в інтеграції фахових дисциплін відповідно до наскрізних змістових ліній, що забезпечують їх міжпредметне узгодження. Кожна із змістових ліній характеризує певну сукупність знань, умінь та навичок, якими має володіти студент у процесі вивчення фахових дисциплін.

Нами було виокремлено три змістові домінантні лінії, які визна­чали напрямки формування балетмейстерських умінь.

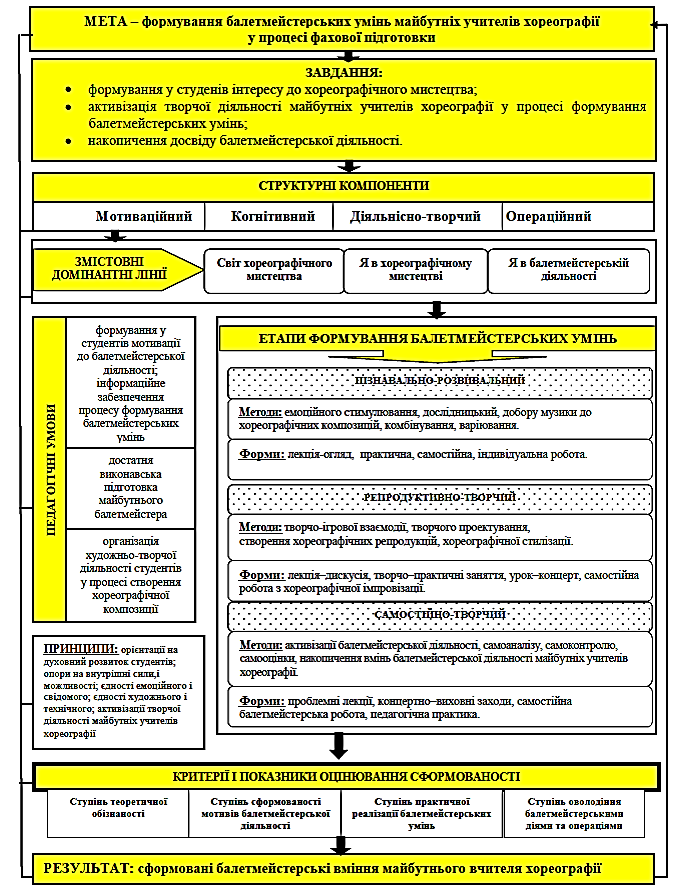
1. Змістова лінія *"Світ хореографічного мистецтва"* спрямовува­лася на пізнання та розкриття різних граней хореографічного ми­сте­цтва. Її впровадження забезпечувало засвоєння студентами знань, накопичення художніх вражень, уявлень, що сприяло їх цілісності та системності, ціннісному ставленню до хореографічних творів.

2. Змістова лінія *"Я в хореографічному мистецтві"* мала увести студентів у світ власної хореографічної діяльності, стимулювати до виконавсько-творчої роботи, формувати самостійність у використанні набутих знань і вмінь.

3. Змістова лінія *"Я в балетмейстерській діяльності"* спрямовує увагу на подальший розвиток балетмейстерських умінь студентів.

Відповідно до виокремлених змістових ліній нами було визначено три етапи формування балетмейстерських умінь: **пізнавально-розви­вальний, репродуктивно-творчий, самостійно-творчий.**

**Пізнавально-розвивальний етап** охоплював навчання на 1–2 курсах. Студенти засвоювали теоретичні основи хореографічного ми­сте­цтва, накопичували художні враження й уявлення. Основним завдан­ням цього етапу була загальна спрямованість підготовки на отри­мання фахових знань і виконавських умінь, їх практичне використання у початковій балетмейстерській діяльності (з другого курсу).



*Рис. 1.* ***Модель формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки***

Домінантною основою цього етапу стала змістова лінія *"Світ хореографічного мистецтва"*, яка розкривала теорію й історію хорео­гра­фічного мистецтва, ознайомлювала зі здобутками класичного, народного, бального, сучасного хореографічного мистецтва, життям та творчістю видатних вітчизняних і зарубіжних балетмейстерів, із танцю­валь­ними напрямками різних періодів розвитку суспільства, жанрами, засобами хореографічної виразності, структурою композиції танцю, спеціальною термінологією. У процесі акумуляції знань і вражень студенти набували художньо-естетичного досвіду, розвивали хореогра­фічні здібності, виконавські вміння.

Основні методи роботи на даному етапі – це метод емоційного стимулювання, дослідницький, добору музики до хореографічних ком­по­зицій, комбінування, варіювання.

Організаційні форми навчального процесу – лекція-огляд, прак­тична, самостійна, індивідуальна робота студентів.

**Репродуктивно-творчий етап** охоплював навчання на 3-му курсі. Особлива увага приділялася змістовій лінії *"Я в хореографічному мистецтві".* На цьому етапі було акцентовано на формуванні індиві­дуаль­них і колективних виконавських умінь студентів, їх спрямуванні на розкриття хореографічних образів, розвитку здатності до створення хореографічних композицій, де домінантним був операційний компо­нент. Це заохочувало студентів до виконавської діяльності, оскіль­ки майбутній учитель хореографії повинен бути кваліфікованим постанов­ником і вміти виконати поставлений хореографічний твір.

Основні методи роботи – метод творчо-ігрової взаємодії, творчого проектування, створення хореографічних репродукцій, хореографічної стилізації.

Організаційні форми навчального процесу – лекція-дискусія, твор­чо-практичні заняття, урок-концерт, самостійна робота з хореографічної імпровізації.

**Самостійно-творчий етап** охоплював навчання на випускному – 4-му курсі. У цей період особлива увага приділялася змістовій домінант­ній лінії *"Я в балетмейстерській діяльності",* оскільки в навчальний процес упроваджувалася фахова практика в загальноосвітній школі, яка ґрунтувалася на принципах інтересу й емоційної захопленості сту­дентами балетмейстерською діяльністю, активністю в самостійному набутті професійного досвіду, педагогічної взаємодії. Продовжують супроводжувати практичну діяльність студентів-хореографів змістові лінії "Світ хореографічного мистецтва", "Я в хореографічному мис­тецтві".

Основні методи роботи – метод активізації балетмейстерської діяльності, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, накопичення вмінь балетмейстерської діяльності.

Організаційні форми навчального процесу – лекції, концертно-виховні заходи, самостійна балетмейстерська робота, педагогічна практика.

Опора на принципи формування балетмейстерських умінь майбут­ніх учителів хореографії дозволяє визначати загальні орієнтири розвитку хореографічної культури студентів, виховання у них відпо­відних особистісних якостей, що ґрунтується на таких основних прин­ципах: орієнтації на духовний розвиток студентів; опори на внутрішні сили й можливості майбутнього балетмейстера; єдності емоційного і свідомого; єдності художнього і технічного; активізації творчої діяльності майбутніх учителів хореографії.

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

На основі теоретичного аналізу та дослідної роботи нами було визначено й обґрунтовано **педагогічні умови**, які, на наш погляд, є найістотнішими для формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії, а саме:

* *формування у студентів мотивації до балетмейстерської діяльності*. Дана умова передбачає наявність інтересу до балет­мейстерської діяльності, потребу майбутнього вчителя хореографії у фахових знаннях. Маючи стійке мотивоване бажання оволодіти профе­сією хореографа, він виявляє наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність, інтелектуальну гнучкість, отримуючи при цьому певне задоволення результатами навчання;
* *інформаційне забезпечення процесу формування балет­мей­стерських умінь* спрямовується на розвиток у студентів фахових знань, загальнокультурної ерудованості, освіченості у сфері мистецтвознавчої діяльності, а також творчості та здатності до самопізнання. Інфор­ма­ційні вміння балетмейстера – це широка група загальнонавчальних умінь, які передбачають здатність знаходити, осмислювати, пере­роб­ляти, використовувати й ретранслювати інформацію у процесі фахової діяльності.

Достатня виконавська підготовка майбутнього балетмейстера ак­цен­тується на його художньо-творчій діяльності, що збагачує емоційну сферу майбутніх учителів хореографії, формуючи у них ціннісні орієн­тації у галузі балетмейстерського мистецтва; впливає на формування балетмейстерських умінь, насамперед перцептивних, комунікативних, когнітивних, музично-слухових, виконавсько-технічних, операційно-твор­чих у процесі створення хореографічних композицій [1, с. 14].

Організація художньо-творчої діяльності студентів у процесі ство­рення хореографічних композицій – це складний і багатогранний процес, що вимагає особливих знань, умінь і навичок від студентів-хореографів, що роблять перші кроки у напрямку оволодіння балет­мейстерським мистецтвом.

Отже запропонована модель полягає в інтеграції фахових дис­циплін, що забезпечують підготовку майбутніх учителів хореографії до самостійної балетмейстерської діяльності у навчальних закладах різ­ного спрямування.

**Література**

1. Забредовський С. Г. Педагогічні умови розвитку мотиваційної сфери студентів хореографічних спеціалізацій в процесі фахової підготовки у вузі культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Забредовський С. Г. ; Київський держ. ін-т культури. – К., 1997. – 22 с.

**ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ Л. РЕВУЦЬКОГО У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ   
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Прищепа О. П.**

*У статті розглянуто можливості використання фортепіанних творів Л. М. Ревуцького на заняттях із музичного інструмента (фортепіано) у процесі підготовки майбутніх учителів музич­ного мистецтва.*

У процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вивчення курсу "Основний музичний інструмент (фортепіано)" є обов’яз­ковою навчальною дисципліною. Метоювикладання цієї навчальної дисципліни є формування в них музично-виконавської культури як основної передумови успішної естетико-виховної роботи з дітьми на уроках музичного мистецтва та в позакласній музично-виховній діяль­ності у загальноосвітній школі.

Основними завданнями навчальної дисципліни "Основний музич­ний інструмент (фортепіано)" є оволодіння студентами таким рівнем музично-виконавської майстерності, що давав би змогу майбутнім фахівцям:

* проводити уроки музичного мистецтва в загальноосвітній школі відповідно до сучасних вимог навчально-виховного процесу;
* використовувати музичний інструмент на інших уроках з метою реалізації інтегративного підходу до естетичного виховання школярів;
* викладати гру на музичному інструменті в позакласній роботі (музичні гуртки, гуртки художньої самодіяльності, студії тощо);
* вільно використовувати інструмент у процесі позакласної роботи з дітьми під час проведення шкільних музично-виховних заходів;
* постійно підвищувати рівень професійної компетентності, озна­йом­люватися з новою літературою, поновлювати репертуар.

Важлива роль у процесі підготовки студентів належить форте­піанним творам українських композиторів, серед яких: М. Лисенко, В. Барвінський, В. Косенко, В. Кирейко, Б. Лятошинський, В. Подвала, М. Сільванський, М. Скорик, М. Скорульський, В. Сокаль­ський, М. Сте­паненко та ін.

Ми пропонуємо включити до навчального художньо-педагогічного репертуару фортепіанні твори Левка Миколайовича Ревуцького.

Про творчість Л. Ревуцького писали О. Є. Верещагіна, Т. Ф. Гнатів, В. Л. Клин, С. Й. Лісецький, М. Т. Рильський, Л. П. Холодкова, Т. Л. Ше­ф­фер.

Мета статті – розглянути фортепіанні твори Л. Ревуцького з позиції їх застосування у процесі підготовки вчителів музичного мистецтва.

Левко Миколайович Ревуцький (1889–1977) – один з найвидат­ніших українських композиторів, талановитий педагог, учений, музично-громадський діяч. Він академік Академії наук УРСР, доктор мистецтво­знавства, професор, який був удостоєний звань Героя Соціалістичної Праці, народного артиста СРСР, лауреата Державної премії СРСР, Державної премії УРСР імені Т. Г. Шевченка, кавалер чотирьох орденів Леніна і чотирьох орденів Трудового Червоного Прапора.

Митець був засновником традицій українського сучасного музич­ного мистецтва практично в усіх жанрах. Професіоналізм композитора зріс на народнопісенних та національних стильових засадах, які про­явилися на всіх рівнях гармонічного, поліфонічного, ладового та інстру­мен­тального мислення [1, с. 81].

З фортепіано Л. Ревуцький був пов’язаний упродовж усього життя. Перше музичне враження – народна пісня та гра матері, яка стала його першою вчителькою. Продовжував заняття з гри на фортепіано Л. Ре­вуць­кий у гімназії та у Київському університеті. Тоді відбулася його зустріч з М. Лисенком, яка й визначила подальший творчий шлях молодого музиканта. "Роки, коли я навчався у Лисенка, ніколи не зітру­ться з моєї пам’яті. Його заповіти, його ідеї стали провідною зброєю в моїй творчій діяльності", – згадував Л. Ревуцький [3, с. 15].

Згодом Ревуцький багато зробив для популяризації творчості М. Лисенка. Був редактором 20-томного зібрання творів М. Лисенка, здійснив фундаментальну редакцію опери "Тарас Бульба".

Фортепіанна творчість композитора відносно невелика – близько двадцяти творів. Серед них – два Концерти для фортепіано з оркест­ром, одночастинна Соната, три цикли прелюдій (тв. 4, 7, 11), Канон, "Три дитячі п’єси", "Дві п’єси" (тв. 17), вальси, етюди тощо.

За часів розквіту творчої діяльності композитора стояло завдання видання українського фортепіанного педагогічного репертуару. Л. Ре­вуць­кий увійшов до спеціальної комісії з відбору матеріалу, редагу­вання та видання серії "Український педагогічний репертуар для фортепіано". Для цих збірок Л. Ревуцьким були написані "Три дитячі п’єси", "Канон", "Дві п’єси" (тв. 17). П’єси призначені для початківців, але можуть використовуватися вчителями на уроках музичного мистецтва як приклади авторської музики, створеної на основі народних пісень.

**"Три дитячі п’єси"** – це обробки трьох українських народних пісень із збірника Л. Квітки. Основою "Веснянки" (Соль мажор) стала пісня "Та вода по каменю", а другої "Веснянки" (ля мінор) – "А вже весна, а вже красна", п’єси "Колискова" – пісня "Ой стоїть сон коло вікон". Використовуючи інтонації українських народних пісень, автор насичує фактуру поліфонічними засобами. Вивчаючи ці п’єси, слід працювати над м’якістю та наспівністю звуковидобування, логікою фразування, чіткістю штрихів.

**"Вальс"** (Сі-бемоль мажор) – польотний, ліричний, витончений. Написаний у складній тричастинній формі. Багаті темпові зміни урізно­манітнюють загальну структуру п’єси. Цей твір середньої складності. Особливу увагу слід приділяти виразності мелодичної лінії та гармо­нійної забарвленості акомпанементу. У середній частині (Poco meno, Соль-бемоль мажор) мелодія "захована" в середньому голосі, який виконується першими пальцями обох рук.

**"Дві п’єси"** (тв. 17) – найпопулярніший серед фортепіанних творів композитора, присвячений сину Євгену до його десятиріччя.

**"Пісня"** (соль мінор) поєднує епічне і ліричне начало, думу і пісню. Композитор створив широко розвинену мелодію з елементами декла­маційності. П’єса написана у тричастинній формі, середня части­на (poco accelerando) дещо імпровізаційного, фантастичного характеру. Виконуючи п’єсу, слід домагатися м’якості і наповненості звука, врахо­вувати логіку фразування, використовувати тонку педалізацію.

**"Гумореска"** (Ре мажор) – скерцозного, жартівливо-танцю­валь­ного характеру. П’єса досить технічно складна, виконується в темпі Allegro non troppo постійним штрихом staccato. З перших тактів звучання відчувається близькість твору до мазурок: характерна ритмічна фігура з дробленням і пунктируванням першої сильної долі в тридольному розмірі. Характерні риси звучання п’єси – блискуча скерцозність, прим­хлива грація, живий гумор.

Музика семи прелюдій (тв. 4, 7, 11) визначається багатством та розмаїттям втілених настроїв, переживань і почуттів. Це – схвильовано-пристрасні, глибоко ліричні твори. Прелюдії належать до блискучих зразків концертного фортепіанного репертуару, де відчувається вплив фортепіанної музики композиторів XIX–ХХ століть – Ф. Шопена, С. Рах­ма­нінова, О. Скрябіна.

**Прелюдія** (тв. 4, № 1 Ре-бемоль мажор) – п’єса великого внут­рішнього емоційного наповнення в темпі Lento. Виразна мелодія широ­кого дихання лунає то в верхньому, то в нижньому регістрі, згодом – в октавному викладенні. Фактура твору насичена: основна мелодія допов­ню­ється тріольним рухом середнього голосу. Виконання п’єси вимагає прослуховування горизонтальних ліній, чіткого дотримання синкопо­ваної остинатної ритмічної пульсації, відтворення різноманітних відтінків динаміки.

**Прелюдія** (тв. 4, № 2 фа-дієз мінор) – експресивна та мінлива за образним змістом. П’єса побудована на основі розвитку затактового початкового чотиризвучного мотиву, який інтонаційно не змінюється та повторюється у різноманітному фактурному викладенні. Складні техніч­ні звороти цього твору – зміни фактури, позиції рук, поліритмія, хрома­тизми.

**Прелюдія** (тв. 4, № 3 до-дієз мінор) – фантастичне скерцо, прони­зане напористою стихією ритму. Темп виконання – Presto. Композитор використовує ритмічний малюнок: на розмір 6/8 третя і шоста восьмі – паузи.

**"Дві прелюдії"** (тв. 7) характеризуються масштабністю і "фреско­вістю". Прелюдія № 1 (Мі-бемоль мажор) пронизана мелодикою широ­кого дихання, вирізняється різноманітністю фактури, що ускладнює виконавські завдання. Вступ побудовано на контрастному звучанні тріольного мотиву на f і p. У п’єсі зіставляється кілька музичних образів. За емоційним змістом вона наближається до Adagio Другої симфонії композитора: ефект широкого простору, різнобарвність ладових і гармонічних зворотів тощо. Прелюдія № 2 (сі-бемоль мінор) нагадує етюд із віртуозними пасажами. Форма п’єси – тричастинна: перша частина – Vivace, середня – Animato, реприза – Tempo I. Динамічний розвиток прелюдії відбувається в середній частині (від sub. pp до ff з проведенням широкої теми штрихом marcato. При виконанні п’єси потрібно відтворити польотність, пластичність музичної думки.

**"Дві прелюдії"** (тв. 11) побудовані за принципом контрасту. Прелюдія № 1 (ля мінор) характеризується тендітністю, граціозністю, яскравими гармонічними барвами. При вивченні п’єси слід прагнути гнучкого фразування, м’якої наспівності, точної педалізації. Прелюдія № 2 (Фа-діез мажор) – це енергійна й напориста п’єса. Токкатність поєднується тут з народно-танцювальною ритмічною моторикою. У тем­пі Allegro ritmico композитор використовує штрих staccato, що ускладнює виконання.

Загалом фортепіанна творчість Л. М. Ревуцького складає значний розділ у розвитку української професійної фортепіанної школи, демон­струє органічне поєднання надбань класичної і романтичної європей­ської та російської музики з особливостями національного музичного мислення [1, с. 106].

Отже, вивчення фортепіанних творів Л. М. Ревуцького на заняттях з "Музичного інструмента (фортепіано)" значно розширить виконавський художньо-педагогічний репертуар, покращить фортепіанну техніку майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Література**

1. Верещагіна О. Є. Історія української музики XX століття : навч. посіб. для студ. муз. спец. вищ. навч. закл. / О. Є. Верещагіна, Л. П. Хо­лодкова. – К. : Освіта України, 2008. – 268 с.
2. Гнатів Т. Фортепіанна творчість Л. Ревуцького. Передмова / Т. Гнатів. – К. : Музична Україна, 1988. – 64 с.
3. Клин В. Л. Л. Ревуцький – композитор-піаніст / В. Л. Клин. – К. : Наукова думка, 1972. – 238 с.

**ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АРАНЖУВАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ**

**Пустовойт А. Ф.**

*У статті розкривається одне з актуальних питань сутності принципів та методів формування вмінь аранжування музичних творів. Розглядаються використання як загальнодидактичних, так і специфічно-методичних принципів формування вмінь аранжування у майбутніх учителів музичного мистецтва.*

Одним із завдань даної статті є обґрунтування основних прин­ципів та методів формування вмінь аранжування музичних творів. Його вирішення дасть можливість окреслити коло провідних вимог до фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, розкри­ти сутність і зміст взаємодії викладача і студента у процесі набуття цих умінь, а у подальшому виокремити ефективні методи та запропонувати можливі способи організації навчального процесу, відповідно до завдань вивчення предметів "Аранжування", "Аранжу­вання та основи звукорежисури".

Зазначимо, що у наукових джерелах немає прямої відповіді на питання, які ж принципи слід покласти в основу формування вмінь аранжування. Саме тому вбачається за необхідне виявити логіко-змістові межі вже існуючих визначень таких понять, як: "принципи", "педагогічні принципи", "принципи навчання", "принципи мистецької освіти", "принципи мистецького навчання" і на основі їх аналізу й узагальнення визначити та розкрити сутність і зміст поняття "принципи формування вмінь аранжування". Логіка такого пошуку (від загального до часткового) розкрита на рис. 1.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Принципи |  | Педагогічні принципи |  | Принципи навчання |  | Принципи  мистецького навчання |  | Принципи формування вмінь аранжування |

*Рис. 1*

Принцип визначається як "максимально широке за обсягом твер­дження, в якому фіксується предмет науки, її теорія і методи" [8, с. 619].

О. Ростовський, розкриваючи сутність поняття "принцип навчання" говорив, що воно належить до найважливіших категорій педагогіки. Втім, зауважує вчений, педагогічне поняття принципу має й свою специфіку і пояснює, що принципом навчання називають одну з вихідних вимог до процесу навчання, яка випливає із закономірностей його ефективної організації [7, с. 224].

Г. Падалка визначає принципи мистецького навчання як "основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії учителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результа­тивності процесу оволодіння учнями мистецтвом". Вони, вважає вчена, "охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, орга­нічно пов’язуючи окремі його елементи в єдине ціле" [6, с. 148].

Вчена зазначає, що найголовнішими у мистецькому навчанні є принципи цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації та рефлексії [6, с. 149].

Класифікацію дидактичних принципів здійснили також М. Осєн­нєва та Л. Безбородова. Варто лише назвати такі важливі принципи, як: обумовленість навчально-виховного процесу потребами суспіль­ства, взаємозв’язок навчання із суспільною практикою і наукою, поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності, ініціа­тиви і твор­чості, єдність вимог і систематичність у засвоєнні умінь і навичок [9, с. 197].

Привертають увагу і сучасні принципи мистецького навчання, обґрунтовані О. Олексюк, серед яких варто виокремити такі, як: прин­цип усвідомленого засвоєння знань, індивідуального підходу, наочності тощо [9, с. 199].

Формування вмінь аранжування має здійснюватися на принципах, які повинні відповідати як загально-дидактичним, так спеціальним вимогам. Ми виокремили низку цих принципів, серед яких: *принцип науковості, опори на внутрішні сили і можливості студентів у музично-творчій діяльності, поєднання різних методів керування процесом аранжування, орієнтації на художньо-естетичні потреби і смаки студентів, активізації музично-творчої діяльності, система­тичності й послідовності, індивідуалізації, рефлексивності.*

До специфічно-методичних принципів, на яких базується процес формування вмінь аранжування засобами комп’ютерних технологій, слід віднести: *принцип єдності художнього й технічного, принцип моделювання художньо-творчого процесу, принцип поваги до автор­ської позиції.*

*Принцип єдності художнього й технічного* у відтворенні інто­наційно-образного змісту музичного твору, як зауважує В. Черкасов,вважається головним в оволодінні цінностями музичного мистецтва.

У свою чергу використання комп’ютерних технологій та звуко­технічного обладнання у композиції, аранжуванні, перекладанні перед­бачає, що художнє й технічне мають органічно поєднуватися. Оскільки комп’ютер є й унікальним засобом навчальної діяльності, він може бути використаний на різних за змістом і організацією заняттях, особливо це стосується аранжування музичних творів.

Виходячи із специфіки предметів "Аранжування", "Аранжування та основи звукорежисури" та сучасних технічних можливостей і програм­ного забезпечення навчально-творчого процесу – даний принцип налаштовує на розуміння важливості обох цих сторін, де технічне і художнє лише взаємодоповнюють одне одного і в своїй єдності виступають запорукою високих творчих здобутків.

*Принцип поваги до авторської позиції* є одним з ключових у формуванні вмінь аранжування. Оскільки, на думку дослідників, "аран­жу­вання постає і як художньо-творчий процес, і як його результат, в якому головним є першочерговість бачення авторської думки, а потім вже власної інтерпретації та визначається як рекомпозиція, яка потребує стилістичної відповідальності перед авторським стилем, характером музики, змістом поетичного тексту та часовим періодом і виступає особливим об’єктом авторського права" [3], слід не лише враховувати у навчальній діяльності, а й формувати у студентів переко­нання щодо обов’язковості орієнтації на цей принцип у подаль­шій самостійній роботі. Цей принцип виходить із закону про авторське право й суміжні права.

Як зазначає Г. Кушнір, загальнодидактичні принципи діють у процесі навчання всіх дисциплін. Проте в міру теоретичного розвитку окремих методик і все ґрунтовнішого розкриття закономірностей процесу навчання кожного конкретного предмета виділяються специ­фічно-методичні принципи. Останні конкретизують загальні принципи дидактики [4, с. 161].

Е. Абдуллін та О. Ніколаєва, аналізуючи та обґрунтовуючи принципи музичної педагогіки, розкриваючи їх сутність та переконуючи у важливості їх дотримання у навчанні та вихованні, звертають увагу на слова, сказані відомими музикантами-педагогами Ч. Леонхардом та Р. Хаузом, з приводу необхідності розгляду принципів у еволюції і співвіднесення їх із власним досвідом, а саме: "Щоб не допустити помилок, основи принципів повинні піддаватися перевірці, виходячи з того, що не слід приймати на віру дані, які суперечать власному досвіду, навіть якщо вони входять з авторитетного джерела" [1, с. 65].

В означених принципах формування умінь аранжування музичних творів знайшли відображення як дидактичні й виховні закономірності, так і психологічні та музикознавчі.

Окрім названих принципів, слід виокремити *методи,* що сприяють включенню у музично-творчу діяльність, забезпечують її результа­тивність, максимально розкривають творчий потенціал студентів.

У педагогічній літературі ми знаходимо різні тлумачення понять "методи виховання", "методи навчання", "методи мистецького нав­чан­ня". Так, Український педагогічний словник поняття "методи виховання" трактує як: "… сукупність найбільш загальних способів розв’язання виховних завдань і здійснення виховних взаємодій, спо­собів взаємо­пов’я­заної діяльності вихователів і вихованців, спрямо­ваних на досяг­нення цілей виховання; сукупність специфічних способів і прийо­мів виховної роботи, які використовуються в процесі формування особи­стісних якостей…" [2, с. 206], у цьому ж словнику знаходимо, що методи навчання – це "… упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на розв’язання навчально-виховних зав­дань". Далі вказується, що "… правильний добір методів відповідно до цілей і змісту навчання й вікових особливостей учнів сприяє розвиткові їх пізнавальних здібностей, озброює їх уміннями й навичками викори­сто­вувати набуті знання на практиці" [2, с. 206].

У сучасній музично-педагогічній науці методи мистецького нав­чання розуміють, за визначенням Г. Падалки, як "… упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв’язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань" [6, с. 177]. До методів, що сприяють формуванню вмінь аранжування музичних творів, на нашу думку, слід віднести такі, як:

* *метод наслідування, або копіювання;*
* *метод художнього конструювання;*
* *метод творчих завдань.*

*Метод наслідування, або копіювання,* є одним з тих, які застосо­вуються на початкових етапах формування вмінь аранжування музич­них творів. Його сутність, як зазначає В. Черкасов, полягає у "… за­своєн­ні творчого стилю композитора або манери виконання музичного твору, у наслідуванні художньо-естетичного досвіду" [9, с. 215]. Г. Па­далка зауважує, що "в мистецькому навчанні, де роль практичних методів опрацювання художнього тексту є особливо вагомою, наслі­дувальні методи набувають цілком певного значення". Вчена пояснює, що у процесі наслідування засвоюються нормативні зразки художньої діяльності, опановуються загальновизнані засоби виразності [6, с. 194].

Практичну реалізацію даного методу можна проілюструвати на прикладі аранжування будь-якої народної пісні. Оскільки найбільш розповсюдженою її формою є куплетна (побудова музичного твору, що спирається на повторенні незмінної мелодії зі зміною тексту) [10, с. 132], то вона дозволяє робити повне або часткове повторення того чи іншого фрагмента (куплету чи приспіву) за зразком. Так, перший куплет і приспів може бути аранжуванням викладача, другий – виконаний за їх зразком. У такому виді роботи слід враховувати зауваження Г. Падалки, у якому йдеться про те, що наслідувальні дії повинні бути усвідом­леними і передбачають розуміння, а не механічне повторювання [6, с. 195].

Дещо подібним до згаданого є *репродуктивний метод*, який, за визначенням ученої, передбачає "… залучення учнів до відтворення вказівок викладача, окремих засобів художньої виразності, повторення того, що вже кимось створено" і вимагає від них більшої самостійності.

Дієвим у формуванні вмінь аранжування музичних творів є *метод* *художнього конструювання*.

Оскільки аранжування процес творчий – він передбачає наявність уміння творчо мислити. Його розвитку сприяють оволодіння прийомами конструювання. На сьогодні існують наукові розробки, в яких здійснена спроба систематизувати "методи конструювання нових ідей, серед яких розглядаються неалгоритмічні, частково алгоритмізовані та алгорит­мізовані методи" [5].

Використання методу художнього конструювання в навчанні аран­жу­вання дозволяє частково алгоритмізувати творчий процес, умовно виокремивши його етапи, змоделювавши майбутній твір як певну звуко­смислову структуру, яка містить окремі паттерни (англ. pattern –зразок, шаблон).

У підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва засто­су­вання *методів творчих завдань* сприяє послідовному набуттю вмінь аранжування музичних творів як важливої складової його фахової майстерності.

Одним з них є інтерпретаційний метод. Він передбачає творче опрацювання авторського тексту, виявлення власного ставлення із намаганням якнайповніше усвідомити авторський задум та містить порівняно з репродуктивним методом набагато ширші можливості виявлення творчого потенціалу [6, с. 195].

Аби зрозуміти його сутність у контексті аранжування, варто розгля­нути саме поняття "інтерпретація", яке Ю. Юцевич пояснює як "худож­ньо-звукову реалізацію музичного тексту у процесі виконання, що залежить від задуму автора … принципів школи або напрямку, до яких належить виконавець". Слід також згадати і його визначення "аранжу­вання", які він дає стосовно класичної, популярної, джазової музики [10, с. 14, 98]. В узагальненому вигляді сучасне аранжування – це не лише перекладання, обробка, той чи інший виклад музичного матеріалу, а й можливі гармонічні, фактурні зміни тощо.

Виконання творчих завдань допомагає виявити власний творчий потенціал. У процесі їх виконання відбувається певна самостимуляція особистості до творчої діяльності, підвищується мотивація досягнення творчого успіху, створюються внутрішні умови для самореалізації, що у свою чергу не лише вимагає набуття необхідних умінь, а й їх удоско­налення.

Таким чином, формування вмінь аранжування майбутніх учителів музичного мистецтва має здійснюватися як на основі загальноди­дак­тичних, так і специфічно-методичних принципів, серед яких виокремлю­ються:принцип єдності художнього й технічного, принцип моделювання художньо-творчого процесу та принцип поваги до авторської позиції.

Серед низки методів формування вмінь аранжування, які сприя­ють включенню у музично-творчу діяльність, забезпечують її резуль­тативність та максимально розкривають творчий потенціал студентів, слід назвати такі, як метод наслідування, або копіювання, метод худож­нього конструювання та метод творчих завдань.

**Література**

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Издательский центр "Академия", 2004. – 336 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гон­чаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дворник Ю. Ф. Аранжування музичних творів як творчий процес / Ю. Ф. Дворник // Проблеми мистецької освіти : зб. наук.-мет. статей / відп. ред. О. Я. Ростовський. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гого­ля, 2007. – Вип. 4. – С. 286–293.
4. [Кушнір Г. Л.](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9A%D1%83%D1%88%D0%BD%D1%96%D1%80%20%D0%93$) Роль дидактичних принципів навчання у процесі засвоєння краєзнавчих знань студентами [Електронний ресурс] / Г. Л. Куш­­­нір // [Наукові за­писки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9668857:%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85.-%D0%BF%D0%B5%D0%B4.%D0%BD.)". – 2013. – № 5. – С. 160–166. – Режим доступу:

<http://nduv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_5_30>. – Назва з екрана.

1. Михайлов В. А. Научное творчество. Методы конструирования новых идей [Електронний ресурс] / В. А. Михайлов, П. М. Горев, В. В. Уте­мов. – Режим доступу:

<https://books.google.com.ua/books?id=G4BwCQAAQBAJ&pg=PT4&lpg=PT4&dq>. – Назва з екрана.

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викла­дання мистецьких дисциплін)/ Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
2. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
3. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга ­– Богдан, 2011. – 640 с.
4. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : підручник / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.
5. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Вид. 2-ге, перероб. і доповн. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 352 с.

**ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВА ПІДГОТОВКА**

**МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ**

**Раструба Т. В.**

*У статті розкривається важливість застосування особистісно орієнтованого підходу в процесі диригентсько-хорової підго­товки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Визначаються основні завдання, що сприятимуть успішності засвоєння знань, умінь та навичок. Розкривається сутність використання особи­сті­сно орієнтованої парадигми. Акцентується увага на особи­сті­сно­му діалозі та суб’єкт-суб’єктних відносинах між викладачем та студентом у ВНЗ, що сприятиме гармонійному розвитку особистості.*

На сучасному етапі розвитку нашої країни зміни у змісті вищої освіти відбуваються у контексті глобальних змін, найбільш важливими серед яких є орієнтація на особистість та сприяння її саморозкриттю. Звідси розуміння особистості як самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку і суб’єкта виховної взаємодії потребує пошуку нових технологій навчання, де особливо перспективним стає особистісно орієнтований підхід.Сутність такого підходу полягає у перенесенні основного акценту з освоєння конкретних знань, умінь та навичок на творчу самореалізацію особистості кожного студента, на його гармо­нійний розвиток, але не під впливом цілеспрямованих дій викладача, а лише на засадах рівнопартнерських довірливих суб’єкт-суб’єктних взаємовідносин.

Про доцільність застосування особистісно орієнтованого підходу в організації навчально-виховного процесу можемо знайти у дослі­дженнях багатьох вчених пострадянського простору та нашої держави ще з початку 80-х рр. ХХ ст. (Ш. О. Амонашвілі, І. Д. Бех, Є. В. Бон­даревська, В. В. Рибалко, В. В. Сєриков, І. С. Якіманська та ін.). Однак у системі професійної підготовки музикантів цей підхід найменш реалізо­ваний з наукової точки зору (Є. О. Гаспарович, Н. Є. Гребенюк, Н. М. Згур­ська). І хоча у досвіді вищої школи вже визначилися шляхи розвитку мислення у процесі навчання музики (Н. П. Антонець, Н. Г. Дяченко, С. І. Олефір, Л. П. Яковенко), все ж аналіз літератури показує, що роз­гляд даної проблеми відбувається у відриві від концепції особистісно орієнтованого навчання, що, на наш погляд, перешкоджає її вирішенню. Звідси виникає гостра потреба у створенні оновлених теоретичних основ й адекватної системи дидактичних ситуацій для впровадження цього підходу в навчанні музичного мистецтва.

Особливість музичного мистецтва, зокрема диригентсько-хоро­вого, полягає в яскраво вираженому емоційному, психофізіоло­гічному характері впливу на особистість. Важливою умовою при цьому є фор­му­вання професійних якостей і умінь майбутніх фахівців та врахування в процесі диригентсько-хорової підготовки феномена осо­бистісного підходу. Це досить складний структурний процес взаємопро­никнення в мистецтво, що вимагає розгляду будь-якого явища з різних точок зору, а також вироблення спільного підходу до їх вивчення; уміння застосо­вувати знання з різних галузей у вирішенні конкретного творчого зав­дання; формування здатності самостійно проводити творчі досліджен­ня; ба­жан­ня активно виражати себе в якомусь виді творчості; виявляти неза­леж­ність у способі складно організованого пізнання мистецьких явищ [2, c. 11].

Сьогодні в умовах стрімкого переходу до ринкових відносин, що торкнулися й системи вищої освіти, нинішнє суспільство як ніколи зацікавлене в майбутніх фахівцях, які б поряд з виконавськими нави­ч­ками та музикознавчими знаннями володіли б аналітичними здібно­стя­ми, розвиненим самостійним і критичним мисленням, були спрямовані на пошук оригінального вирішення практичних проблем, здатні до творчого засвоєння мистецької інформації. Тому у теперішній профе­сійній підготовці студентів мистецьких спеціальностей ВНЗ виникла гостра потреба переходу від діяльнісно-особистісної парадигми навчан­ня і виховання до особистісно орієнтованої, яка забезпечує становлен­ня самопізнання, розвиток рефлексивної здатності, оволо­діння засо­бами самопроектування, саморегулювання та самовдоско­налення [6]. Тутмова йде про забезпечення раціонального саморегулю­вання у процесі навчальної діяльності, а не про керування розумовими процеса­ми ззовні, оскільки студент є суб’єктом не лише навчання, але й життєдіяльності.

У системі диригентсько-хорової підготовки ВНЗ у контексті особи­стісно орієнтованого підходу особливе місце займає розвиток їх музичних смаків. У студентів активно формуються музично-естетичні ідеали, розвиваються здібності оцінювання музичного твору. Дослі­дження психологів і конкретний досвід педагогів-практиків підтверджує необхідність введення їх у процес дослідницької роботи, стимулювання пошуків нових шляхів, а не використання готових результатів. Тому в процесі підготовки майбутніх фахівців важливо розуміти під осо­бистісним спілкуванням таку суб’єкт-суб’єктну взаємодію, де на основі обміну особистісних позицій суб’єктів можливе їх духовне зростання [5].

Зазначимо також і те, що розвиток студента як особистості стає можливим лише в умовах діалогічного спілкування [1], що уможливлює застосування новітніх технологій навчання, головною метою яких є взаємний та плідний розвиток особистості педагога та студента на основі рівності в спілкуванні й партнерства в спільній діяльності. Основним завданням тут постає надання допомоги у визначенні свого ставлення до самого себе, інших людей, навколишнього світу, своєї професійної діяльності [4, с. 20].

З цих позицій, безумовно, особистісно орієнтований підхід до індивідуальних занять диригентсько-хорового циклу сприятиме підви­щенню та ефективності рівня навчального процесу. Звідси слід виокре­мити певні *завдання*, що сприятимуть успішності засвоєння знань, умінь та навичок:

* студент мусить самостійно оцінювати свої результати навчання;
* дії педагога повинні викликати у нього переживання за якість опанування майбутньої професії за допомогою відповідного емоційного підкріплення (підтримки, схвалення, захоплення, гордості тощо);
* намагатися зрозуміти студента з позиції його поглядів, цін­но­стей, захоплень тощо;
* прагнути усвідомити майбутнього фахівця з особливої точки зору як зовнішнього спостерігача, тобто пояснювати йому, виходячи з уявлень і поглядів на конкретну поведінку і ситуацію;
* здатність створювати довірливі взаємовідносини, що є суттєвим для саморозкриття студента без побоювання бути необ’єктивно оціненим;
* самостійно аналізувати студентами технічні труднощі і вико­навські завдання при застосуванні нових технологій навчання;
* виявляти зацікавленість у вдосконаленні художньо-виконав­сько­го трактування хорових творів при виконанні;
* використовувати порівняльний аналіз творчості авторів, що нале­жать до одного стильового напряму хорового мистецтва як ефек­тивного методу пізнання інтегративних зв’язків [2].

Таким чином, особистісний діалог у своїй розвиненій формі – це прогресивний метод, така технологія, де педагог працює своєю інди­ві­ду­альністю, яка дозволяє здійснювати в комунікативній взаємодії значущі перетворення професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, готує його бути справжнім суб’єктом навчально-педагогічного процесу сучасної школи. Такий підхід, на думку І. О. Цю­ряк, сприятиме гармонійному розвитку особистості, розкриє цілісну художню картину світу й у такий спосіб вплине на формування світогляду, який фокусує в собі інтегровані зв’язки мистецтва, художньої культури, етики, естетики.

В даному контексті сутність використання особистісно орієнто­ва­ного підходу в диригентсько-хоровій підготовці студентів буде полягати в наступному:

* зверненні процесу навчання до особистості студента, його нав­чальних, життєвих інтересів і потреб диригентсько-хорової діяльності;
* відборі музичного матеріалу, що спрямований на формування загальнолюдських цінностей;
* поступовому ускладненні навчального матеріалу, його емоцій­ному осягненні і заглибленні у зміст (розвиток мислення);
* диференційованому підході до підготовки студентів;
* індивідуалізації навчання;
* самостійності, розвитку творчих можливостей майбутніх вчителів;
* єдності пізнавально-оцінної діяльності студента;
* розвитку його здатності до співпереживання, співпраці з учнями тощо;
* наданні студенту свободи вибору засобів виконання навчаль­ного завдання;
* формуванні уявлень про цілісність хорового твору через цін­нісну орієнтацію особистості, у тому числі шляхом інтеграції навчальних дисциплін [6].

Слід також наголосити і на тому, що педагогічна активізація діяль­ності студентів на основі особистісно орієнтованого підходу навчання стимулює їх творчі можливості, особистісні якості стосовно художнього сприйняття хорового твору, розвиненість їх музичного мислення, розши­рення обсягу спеціальних знань та сформованості інтегративних умінь [3]. Самостійна робота в даному виді навчання як основний спосіб здобування знань шляхом усвідомленого засвоєння навчального мате­ріалу дозволяє студентам формувати адекватне уявлення про майбут­ню професію, сприяє кращому баченню обраної спеціальності, розкрит­тю особистісного потенціалу.

Все вищевикладене призводить до висновку, що засто­сування особистісного підходу в процесі диригентсько-хорової підго­товки сприяє професійному зростанню майбутнього вчителя музичного мистецтва. Це дозволяє викладачу бути максимально активним щодо застосування новітніх технологій навчання, організовувати, спрямову­вати і керувати процесом їх реалізації на практиці, що значною мірою впливає на розвиток особистості, сприяє вихованню творчого мислення, пізнаваль­них інтересів. Тільки те, що самостійно продумано, стає ідейною пере­ко­наністю людини, служить справі формування осо­бистості, міцно вхо­дить у комплекс професійно значущих знань, умінь і навичок.

У підготовці майбутніх фахівців головне полягає не лише в тому, щоб дати студентам суму готових знань, передати оптимальний обсяг інформації, але й виробити в них уміння самостійно та творчо засто­сувати отримані знання на практиці. Саме тому одним із ефективних шляхів практичної реалізації цієї проблеми, на нашу думку, є засто­сування особистісно орієнтованого підходу в процесі дири­гентсько-хорової підготовки, яке сприятиме розвитку у студентів навичок само­стій­ного аналізу музичних творів, індивідуальної есте­тичної оцінки, створенню виконавського художнього образу та його інтерпретації, набуття навичок суб’єкт-суб’єктних стосунків.

Таким чином, диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчите­ля музичного мистецтва в контексті особистісно орієнтованого підходу є узагальнювальним і систематизувальним фактором усієї фахової підго­товки студентів до професійної діяльності. Оскільки мистецька освіта посідає важливе місце в системі вищої школи, саме від викладачів дири­гентсько-хорових дисциплін, їхніх знань, почуття відповідальності за рівень організації навчального процесу, методичної ерудиції зале­жать теоретична підготовка, практичні вміння, а в кінцевому результаті – кваліфікація майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Література**

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Цюряк І. О. Особистісний підхід у диригентсько-хоровій підго­тов­ці майбутнього вчителя музики / упоряд. І. О. Цюряк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 70 с.

3. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2003. – 267 с.

4. Пєхота О. М. Підготовка майбутніх вчителів до впровадження педагогічних технологій. Впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пєхота, В. Г. Будак, А. М. Старева. – К. : А. С. К., 2003. – 239 с.

5. Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей / за заг. ред. Є. В. Кузьміна ; Крим. держ. гуманіт. ін-т. – К. : Пед. преса, 2002. – 334 с.

6. Цокур О. С. Особистісно орієнтоване навчання у вищій школі: данина молоді чи потреба часу? / О. С. Цокур // Науковий вісник Пів­денно­українського держ. пед. університету ім. Ушинського. – 2002. – Вип. 10, ч. 1. – 117 с.

**ПРОБЛЕМА НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Ревенчук В. В.**

*У статті розглядається проблема навчальної взаємодії викла­дача та студента у процесі навчання гри на інструменті, обґрун­товуються методичні аспекти її організації у музично-освітньому процесі.*

Музично-виконавська діяльність є найважливішим видом діяль­ності для формування музиканта. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики здійснюється у процесі навчання гри на інструменті та має індивідуальну форму занять. Здавалося б, створю­ються ідеальні умови для виховання музиканта, розвитку його індивідуальності. Однак, як свідчить практика, далеко не завжди навчально-виконавські досягнення студентів є достатньо високими. В чому причина? На наш погляд, не завжди береться до уваги такий важливий аспект організації індивідуальних занять, як навчальна взаємодія викладача та студента.

Інтерес до проблеми впливу навчальної взаємодії на успішність навчання зумовлений усвідомленням тієї ролі, яку вона виконує у музично-освітній діяльності студента. Виявляючись у формі художньо-педагогічного спілкування, навчальна взаємодія в інструментальному класі є основою навчально-виконавської діяльності. Це складний багатофункціональний процес, у якому зосереджено великі можливості для вияву учасниками власних творчих якостей, розвитку індивідуаль­ності, умінь, інтересів, потреб, прагнень, що дозволяє розглядати організацію навчальної взаємодії в інструментальному класі як важливе завдання професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Метою нашої статті є обґрунтування проблеми навчальної взає­мо­дії як складного багатоаспектного процесу, від ефективності якого залежить якість інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

Феномен *взаємодії* отримав ґрунтовне висвітлення у філософській (М. Каган) і психолого-педагогічній літературі (О. Бодальов, Л. Вигот­ський, Г. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Рубінштейн, І. Страхов та ін.). Зокрема, вчені розглядали розвивальні (Я. Пономарьов), діалогічні (Г. Балл), особистісно орієнтовані (І. Бех), продуктивні (В. Ляудіс) аспек­ти взаємодії; досліджували взаємодію вчителя з учнем (К. Абуль­ханова-Славська, В. Кан-Калик, О. О. Леонтьєв та ін.), особливості організації навчання у вищій школі (В. Кремень, Н. Ничкало, О. Пєхота, С. Сисоєва та ін.) тощо.

Значний досвід виховання музиканта, накопичений музичною педагогікою, представлений методологічними працями таких метрів музичної педагогіки, як Г. Нейгауз, О. Гольденвейзер, Л. Баренбойм, Л. Ніколаєв, О. Алєксєєв та багато інших. Проблема навчання гри на інструменті є настільки глобальною, ємкою й різноаспектною, що до­слід­ники акцентують увагу здебільшого на окремих аспектах музичного навчання. Сучасні педагоги вказують, що правильна й чітко вибудувана існуюча система музичного виховання стосується пере­важно підготовки професійних музикантів-виконавців.

Важливість досвіду організації навчальної взаємодії для профе­сійної діяльності вчителя музики актуалізує значущість мето­дичних засад взаємодії в інструментально-виконавській підготовці студентів музичних факультетів. Проте в галузі музично-педагогічної освіти ця проблема здебільшого розглядаєся опосередковано (Е. Абдуллін, Т. Гризоглазова, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Ципін, В. Шацька та інші). Частково вона представлена в дослідженнях питань художньо-педагогічного спілкування (Л. Коваль, І. Сипченко); поліхудожнього виховання майбутнього вчителя музики (О. Бузова, О. Щолокова); його виконавської підготовки (О. Андрейко, О. Бурська, І. Гринчук, Л. Гусейнова, А. Душний, Н. Згурська, В. Кри­цький, О. Ляшенко, І. Мостова, Г. Ніколаї, Г. Саїк, В. Шульгіна); профе­сійно-творчих умінь (Г. Побережна); музично-стильових уявлень (Т. Буцяк, О. Щербініна) тощо.

Аналіз науково-методичної літератури виявив, що багато питань щодо проблеми взаємодії залишилося поза увагою дослідників: не розкрито її зміст у музично-освітньому процесі; методику організації та діагностики, що негативно позначається на якості навчання в інстру­ментальному класі. Педагогічні проблеми, що виникають у процесі навчальної взаємодії, є відображенням суперечностей між зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутнього вчителя музики та усталеною практикою навчання гри на фортепіано; між теоретичною та виконавською підготовкою студентів і їх здатністю реалізувати набуті знання й уміння в практичній діяльності; між прагненням до яскравого професійного виконання музичних творів та недостатнім розвитком виконавських умінь. Ключем до розв’язання багатьох проблем, на наш погляд, є оптимальна організація навчальної взаємодії викладача й студента.

Аналіз практики музичного виховання виявив недостатнє розу­міння ролі навчальної взаємодії в процесі інструментально-виконав­ської підготовки студентів, негативні чинники, які впливають на ефективність навчальної взаємодії, а саме: стихійний характер перебігу навчальної взаємодії в інструментальному класі; недостатнє враху­вання її індивідуально-особистісних, соціально-психологічних аспектів, щовиявляється в таких дисфункційних стратегіях спілкування, як імперативна, маніпулятивна, та ґрунтується на методах нав’язування, наслідування, які мають поверховий характер, не приводять до узагаль­нень, не допомагають пізнати закономірності виконавського мистецтва; відносно низький інтелектуальний рівень учіння студента, що виявля­ється в нерозвиненості його художньої свідомості, стерео­типності мислення.

Як художньо-педагогічний феномен і об’єкт наукового дослідження навчальна взаємодія розкривається лише побіжно. Вчені розглядають взаємодію як спільні прагнення до пізнання мистецтва й оволодіння ним, як спрямованість на найглибше проникнення в задуми автора (О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз), а проблеми організації навчання гри на музичному інструменті розкривають переважно з позицій удоскона­лення виконавської майстерності.

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять педа­гогічні ідеї О. Рудницької, яка розглядає *педагогічну* взаємодію як спільну функціонально-рольову діяльність педагога та учня, побудовану на основі організації партнерства й співпраці з метою досягнення певної освітньої мети і спрямовану на становлення учня як активного суб’єкта навчально-виховного процесу; піднімає питання інновацій у системі мистецької освіти, необхідності розвитку в студента самостійності, творчих якостей [2].

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми виявив сутність *нав­чальної* *взаємодії,* яка розглядається нами як спосіб організації спільної діяльності, що реалізується у формі спілкування через систему взаємо­впливів, яка породжує взаємозв’язок, взаємозумовленість дій та супроводжується налагодженням взаємозалежних стосунків; виявля­ється у співробітництві як формі спільної навчальної діяльності, що характеризується взаєморозумінням, взаємопроникненням у духовний світ один одного, спільним аналізом процесу і результату діяльності.

Аналіз навчальної взаємодії в музично-освітній практиці зумовлює розгляд її як процесуального явища, опосередкованого природою музичного мистецтва, що виступає могутнім джерелом взаємовпливу педагога й вихованця, засобом розкриття їх духовного потенціалу. Навчальна взаємодія є складним багатоаспектним процесом, від ефективності якого залежить якість інструментально-виконавської підго­товки майбутнього вчителя музики.

Відтак *навчально-мистецька* *взаємодія* є способом організації музичної навчальної діяльності, системою взаємовпливів двох сторін музично-освітнього процесу, яка втілюється шляхом спілкування викла­дача та студента в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Її сутністю є не лише взаємовплив викладача та студента, а й опосередкованість впливу мистецтва на обидві сторони навчально-виховного процесу, який можна розглядати: а) як взаємодію викладача та студента в процесі навчальної діяльності, об’єктом вивчення якої є мистецтво; б) як процес взаємодії студента з мистецтвом через опосе­ред­кований вплив викладача, який керує художньо-пізнавальним процесом. "Взаємодія – це спільні прагнення до пізнання мистецтва та оволодіння ним"; "спрямованість взаємодії між автором та учнем при посередництві хорошого вчителя на якамога глибше проникнення в задуми автора приводить до найкращого розв’язання завдання", – підкреслював Г. Нейгауз [1, с. 168, 172].

Дослідження процесу організації взаємодії в інструментальному класі нерозривно пов’язане з вивченням процесу становлення осо­бистості студента в умовах його навчання. Виховна й розвивальна цінність навчально-мистецької взаємодії залежить від її змістовності, спрямованості, ставлення до виконавської діяльності й рівня володіння прийомами гри на фортепіано. Кожна з виокремлених складових висту­пає вихідною точкою аналізу взаємодії і дозволяє виявити взаємо­зв’язок та взаємозалежність її структурних компонентів: *моти­ваційного,* зорієнтованого на розвиток потреб, прагнень, інтересів, ставлення до музичного мистецтва; *когнітивного,* пов’язаного з накопиченням сис­тем­них теоретичних знань, поняттєвого фонду, розвитком аналі­тичного мислення, умінь змістовно інтерпретувати музичні твори; *креативного,* пов’язаного з розвитком художньо-пізнавальної актив­но­сті, самостій­ності в художньо-творчій діяльності, які сприяють форму­ван­ню змістов­ної виконавської інтерпретації; *операційного,* щоакумулює вміння виразно, змістовно, художньо переконливо, технічно досконало викону­ва­ти музичні твори, аналізу­вати власне виконання. Ефективність навчальної взаємодії забезпечу­ється єдністю означених компонентів, а умовне їх виокремлення відкриває перспективи ціле­спрямованого педагогічного керування процесом її розвитку.

Необхідність розробки цілісних підходів до удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики актуалізує проблему оптимальної організації навчальної взаємодії, якарозглядається нами як цілісна динамічна педагогічна система, зумовлена об’єктивними (соціально-історичними, функціонально-рольовими) та суб’єктивними (індивіду­ально-психологічними, особистісними) чинниками; як спосіб організації спільної діяльності, що реалізується у формі спілкування, характеризу­ється взаєморозумінням, взаємопроникненням у духовний світ один одного, спільним аналізом процесу й результату навчальної діяльності.

Аналіз навчальної взаємодії в музично-освітній практиці зумовлює розгляд її як процесуального явища, опосередкованого природою музичного мистецтва,що виступає могутнім джерелом взаємовпливу педагога й вихованця, засобом розкриття їх духовного потенціалу. Це складний багатоаспектний процес, від ефективності якого залежить якість інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

На основі теоретичного аналізу, вивчення педагогічного досвіду та власних спостережень за навчальною практикою нами було виділено педагогічні умови, які, на наш погляд, є необхідними й достатніми для забезпечення ефективності взаємодії викладача та студента у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики, а саме: цілеспрямоване педагогічне керування процесом навчальної взаємодії; забезпечення її творчого характеру; збагачення художньо-педагогічного спілкування, розвиток мотивації оволодіння грою на фортепіано. Взаємо­зв’язок цих умов передбачає комплексний підхід до організації навчальної взаємодії в інструментальному класі. Її основою має бути гуманістична орієнтація методики навчання гри на фортепіано, котра ґрунтується на повазі до студента як суб’єкта навчання; прагненні допомогти в цілеспрямуванні його навчально-виконавської діяльності; позитивному ставленні до нього, незалежно від його здібностей, максимальному розвитку творчих здібностей.

Організація навчальної взаємодії в класі музичного інструмента має спиратися на принципи *діалогізації, проблематизації, персона­лізації, індивідуалізації*. Реалізація цих принципів сприяє створенню умов для самореалізації особистості студента, розвитку його творчих здібностей.

Запропонована методика організації навчальної взаємодії у про­цесі навчання гри на інструменті виявила високу ефективність. Успішне поєднання й апробація в дослідженні методів *художньо-педагогічного спілкування* й *навчально-виконавської активності* дає підставу реко­мендувати їх для широкого впровадження в практику професійної підготовки студентів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого вивчення і наукового обґрунтування потребують питання поглиблення теоретико-методичних основ організації на­вчаль­ної взаємодії в системі музично-педагогічної освіти; розкриття взаємоза­лежностей педагогічних впливів та самоорганізації навчання студентів; типологізації взаємодії, вивчення особливостей впливу типів взаємодії на розвиток творчих здібностей студента; дослідження дифе­рен­ційованих методик організації навчальної взаємодії, розробки нових технологій оптимізації навчально-виконавської діяльності студентів.

**Література**

1. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
2. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучас­ної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН,1998. – 248 с.

**ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ**

**Ростовська Ю. О.**

*У статті висвітлено теоретичні засади методичної підготовки майбутніх учителів хореографії. Обґрунтовано сутність і зміст методичної підготовки, її основні напрямки, структуру мето­дичних знань. Розкрито сутність методу доведення істинності методичних знань, показано його практичне використання під час читання лекцій з фахової методики у поєднанні з методами аргументації та критики.*

Сучасна педагогічна освіта характеризується глибокими змінами, зумовленими зростанням вимог до рівня фахової підготовки вчителів мистецьких дисциплін, зокрема хореографії. Виникає потреба у кваліфі­кованих конкурентоспроможних кадрах, здатних творчо реалізу­вати себе в умовах інноваційності, варіативності та модернізації. Модель вищої хореографічної освіти, що діє в Україні, покликана готувати вчи­телів хореографії відповідної до потреб суспільства кваліфікації та відповідного рівня компетенції. Вона має комплексну структуру, базується на основі взаємодії різних видів хореографічної діяльності за умов глибокого й ефективного поєднання інформаційної і творчої функцій навчання.

У зв’язку з пошуками нових освітніх технологій значно підви­щились вимоги до методичної підготовки майбутніх вчителів хореогра­фії, покликаної забезпечити усвідомлення ролі хореографічного ми­стецт­ва в системі художнього і духовного розвитку особистості, за­своєн­ня теоре­тичних засад хореографічної освіти, оволодіння мето­дами й організа­ційними формами роботи з дітьми.

Під методичною підготовкою майбутніх вчителів хореографії розуміється процес і результат оволодіння теорією і методикою хорео­графічної освіти дітей. Методична підготовка як **процес** оволодіння теорією і методикою хореографічної освіти є розвитком навчальної взаємодії викладача і студентів від постановки освітньої мети до її реалізації та конкретних результатів. Елементи цього процесу (мета, завдання, форми і методи організації навчально-практичної діяльності, емоційного і вольового стимулювання, контролю, аналізу й оцінки освітніх досягнень) не йдуть формально один за одним, а виявляються як своєрідна єдність у кожному конкретному акті взаємодії викладача і студентів.

Методична підготовка як **результат** оволодіння теорією і мето­дикою хореографічної освіти включає в себе, по-перше, індивідуальний *соціально-особистісний досвід* учителя як сукупність методичних знань і вмінь, що дозволяють йому виявляти особистісну науково обґрунто­вану позицію при вирішенні освітніх проблем; по-друге – *педагогічні переконання* як інтегральну якість особистості педагога-хореографа, що відбивають ступінь засвоєння методичних знань.

Визначальним чинником процесу методичної підготовки є її **мета,** яка безпосередньо або опосередковано пов’язана з усіма іншими чинниками цього процесу. Мета методичної підготовки майбутніх учи­телів хореографії полягає у *формуванні основ їх професійної культури, під якою розуміється здатність оперувати знаннями й уміннями у процесі осмислення проблем викладання хореографії, організації художньо-освітньої діяльності дітей, цілісного бачення педагогічного процесу* [5, c. 15].

Однією з провідних дисциплін фахової підготовки майбутнього педагога-хореографа є "Теорія та методика роботи з дитячим хореогра­фічним колективом". *Мета* курсу – закласти науково-методичні основи діяльності вчителя хореографії, необхідні йому для подальшої само­освіти та вдосконалення педагогічної майстерності. Це вимагає викла­дання методики на тому інтелектуальному і художньому рівні, який визначається соціальною природою хореографічного мистецтва, його гуманістичними і перетворювальними функціями в суспільстві. Головні *завдання* курсу полягають у розкритті особливостей процесу хореогра­фічної освіти дітей; озброєнні студентів методикою хореографічного навчання і виховання дітей у загальноосвітніх школах різного типу та позашкільних навчально-виховних закладах.

Методична підготовка майбутніх учителів хореографії – це склад­ний і багатогранний процес, у зв’язку з чим постають такі запитання: по-перше, як ефективніше передавати методичні знання, по-друге – у який спосіб ці знання будуть засвоюватися студентами і набувати особистісного смислу? Варто зазначити, що засвоєння студентами певного обсягу знань не забезпечує автоматично їхньої успішної педагогічної діяльності в майбутньому. Тому постає питання щодо шляхів пізнання і засвоєння методики хореографічної освіти дітей: руху від конкретного до абстрактного або, навпаки, від абстрактного до конкретного. На нашу думку, у процесі методичної підготовки альтерна­тивна постановка питань ("або – або") є неправомірною. Очевидно, має йтися про доцільне поєднання обох шляхів, коли, залежно від етапу засвоєння методичних знань і вмінь, на перший план висувається той чи інший шлях.

З метою структурування методичних знань можна виділити теоре­тичні положення трьох рівнів узагальненості: а) *одиничні*, *часткові* *ідеї* (тобто основні положення конкретних тем навчальної програми), які утворюються шляхом групування положень і понять певної теми; б) *видові* *положення,* тобто положення вищого рівня узагальненості, які утворюються шляхом групування кількох часткових ідей; в) *родові ідеї* (провідні ідеї курсу), які виступають підсумком вивчення всього мате­ріалу курсу методики. Така впорядкованість і взаємозв’язок різних понять і положень, обґрунтований добір фактів, які дають можливість підвести студентів до розуміння провідних ідей курсу, розділу, теми та їх наукової інтерпретації, мають велике значення для методичної підготовки майбутніх вчителів хореографії [4, с. 36].

Наприклад, під час розкриття теми "Предмет і завдання курсу мето­дики роботи з дитячим хореографічним колективом" наголошу­ється на таких часткових положеннях:

* успішність навчально-виховного процесу залежить передусім від його методичного забезпечення;
* методика – це складова частина педагогічної науки, яка вивчає теоретичні аспекти навчання якого предмета;
* методика роботи з дитячим хореографічним колективом вивчає закономірності, принципи, завдання, зміст, організацію, форми і методи роботи з дітьми;
* особливості методики хореографічної роботи з дитячим колек­тивом визначаються специфікою хореографії як виду мистецтва;
* метою хореографічної роботи з дітьми є формування їхньої хореографічної культури як невід’ємної частини духовної культури особистості.

На основі означених положень формулюється узагальнене видове положення, а саме:

* метою вивчення методики роботи з дитячим хореографічним колективом є формування мистецько-педагогічної культури майбут­нього вчителя хореографії, під якою розуміється його здатність оперу­вати фаховими знаннями і вміннями у процесі навчання дітей хореографії.

Родовими положеннями, які стають підсумком осягнення сутності методики роботи з дитячим хореографічним колективом, є такі уза­гальнення:

* в основі методики хореографічної освіти має бути повага до неповторності й самоцінності результатів художньо-пізнавальної та хореографічної діяльності дітей;
* не може бути універсальної методики, яка була б прийнятною для усіх вчителів. Вона повинна випливати з духовної сутності осо­бистості вчителя, його бачення художньо-освітніх проблем. Немож­ливо зробити універсальним те, що за природою своєю одиничне, індивіду­альне.

За такою ж логікою структуруються знання з інших тем курсу методики роботи з дитячим хореографічним колективом.

Оскільки явища об’єктивного світу знаходяться в єдності та взаємозв’язку і не існують ізольовано, то й у змісті навчальних пред­метів повинні бути забезпечені тісні міжпредметні зв’язки, що відповідають об’єктивній залежності між явищами, що вивчаються, і не порушують внутрішньої логіки кожного предмета. Низка загальних методичних понять може бути засвоєна студентами тільки в результаті використання знань із суміжних наук, а саме: естетики, мистецтво­знавства, психології, педагогіки, теорії та методики класичного, народ­но-сценічного, українського народного, сучасного бального танців тощо.

В будь-якому інформаційному процесі виділяються два взаємо­пов’язані, але самостійні компоненти: по-перше, істинність (прав­дивість) вихідної інформації; по-друге, логічна коректність суджень. Кожен з цих компонентів, взятих окремо, не може забезпечити наукову обґрунто­ваність результатів. Зокрема, істинні знання можуть викла­датися суперечливо і бездоказово, водночас хибні міркування, навпаки, послі­довно і логічно. Тому мистецтво доводити – обов’язкова складова частина мистецтва переконувати [2, с. 13].

У процесі навчання методичні знання майбутніх вчителів хореог­рафії повинні перерости у стійкі наукові педагогічні переконання. Використання педагогом на своїх заняттях **доведення** має стимулю­вати формування таких переконань і одночасно виступати показником розвитку цього процесу (коли студенти самостійно роблять спробу довести певну ідею, яка має стати їх переконанням, намагаються вико­ристати засвоєне положення як доведення інших своїх думок.

Доведення розглядаються формальною логікою як система правил, що забезпечують виведення істинності тези з істинності аргу­ментів. У процесі навчання доведення виконує різні функції: засобу розвитку логічного мислення студентів-хореографів; прийому активізації мисленнєвої діяльності на заняттях; однією з форм адекватної передачі певного змісту; дійового засобу формування та вияву пошукових і творчих умінь тощо [1, с. 8].

Будучи універсальним, доведення найдоцільніше може застосову­ва­тися при розгляді головних питань курсу методики роботи з дитячим хореографічним колективом, які відбивають найсуттєвіші аспекти хорео­гра­фічної освіти. Це дозволяє будувати виклад матеріалу за концент­ричним принципом, розгортаючи навколо стрижневої думки набуті знання, якимось чином з нею пов’язані.

У процесі лекційних та семінарських занять з фахової методики доцільно використовувати три форми доведення:

1. використання доказів викладачем при викладі навчального матеріалу;
2. самостійне доведення студентів, які отримали від викладача пряму пропозицію обґрунтувати певну тезу;
3. постановка викладачем таких завдань, які обов’язково вима­гають від студентів самостійних доведень.

Під час читання лекцій з фаху доречно використовувати такий педа­гогічний прийом: спочатку чітко формулюється теза, а потім дається її обґрунтування. Такий спосіб побудови лекції дозволяє зосе­редити увагу студентів на основній проблемі й сприяє кращому засвоєнню логіки аргументації.

Застосовуючи метод доведення під час лекції, бажано дотри­муватися таких передумов:

а) доведення завжди мають будуватися на конкретному матеріалі й полягати насамперед у вагомих аргументах на користь тези. У свою чергу ці аргументи самі мають бути зрозумілими і не викликати сумнівів;

б) доведення будуть ефективними лише тоді, коли у студентів достатній багаж знань у тій сфері, в межах якої розгортаються суджен­ня, коли вони готові до необхідних логічних операцій.

Говорити про те, як студенти оволоділи тією чи іншою ідеєю, можна лише після того, як дана ідея була використана ними самостійно як ключ при аналізі нової ситуації, при вирішенні нової для них проблеми. Але щоб успішно застосовувати певне положення, недо­статньо бути впевненим, що воно істинне і правомірне. Потрібно ще вміти його застосовувати. Навчитися цього можна лише в процесі самого застосування. Доведення викладача і самостійні доведення студентів не можуть бути підмінені один одним і знаходяться в тісній взаємодії.

Найдоцільнішою формою самостійного доведення студентами істинності певних положень можуть бути різні пізнавальні завдання. Прикладом вирішення майбутніми вчителями-хореографами одного із пізнавальних завдань може слугувати наступне запитання: "Як оціню­вати хореографічні досягнення дітей?" Своєрідність завдання полягає в тому, що неповторність і самоцінність дитячої творчості дають змогу ставити знак рівності між художніми виявами кожної дитини. У ході його вирішення студенти повинні з’ясувати функції оціню­вання освітніх досягнень учнів, специфіку оцінювання хореографічних здібностей і виконавської діяльності, існуючі підходи до оцінювання дітей у мето­дичній літературі. В процесі розв’язання цього завдання студенти набувають нових знань, помічають відмінність між оціню­ванням знань з точних наук і знань з хореографії.

Нова, самостійно узагальнена думка стала ключем до розв’язання завдання. Студенти не тільки набули нових знань, але й використали їх для отримання остаточної відповіді: рівність між учнями на заняттях з хореографії має досягатися не за рахунок однаковості знань і вмінь, а завдяки виявленню унікальності кожної дитини. Основою оцінки є, з одного боку, досягнутий дитиною художньо-освітній рівень, а з іншого – ступінь його старанності, самостійності, захопленості хореографічною діяльністю.

Специфікою гуманітарних наук є широке використання, поряд із доведенням і спростуванням, так званої недоказової *аргументації* та недостатньо спростовної *критики.* Оволодіння студентами логічними основами теорії аргументації та критики сприяє успішнішому засвоєнню методичних знань, підвищує ефективність навчальної діяльності.

Доведення і спростування, аргументація і критика найчастіше про­во­дяться у процесі *дискусії.* Такий вид діалогічного методу дає можли­вість поглибити зміст уже відомого студентам матеріалу, упоряд­кувати його, систематизувати й узагальнити та, передусім, розвинути уміння захищати свої погляди і переконання.

Використовується два види дискусії: наукова, метою якої є знахо­дження істини у певних методичних положеннях; і ділова, метою якої є знаходження взаємоприйнятого вирішення якоїсь педагогічної ситуації. Практикується також проведення диспутів, тобто полемічних дискусій двох учасників у присутності групи студентів. Студентам доцільно запропонувати таке правило: беручи участь у дискусії, чітко формулю­вати тезу аргументації, а вже потім обґрунтовувати її [1, с. 24].

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

Учасників дискусії варто розділити на дві групи. Нехай одні ствер­джують, що склалися нові умови життя, виникли нові сучасні ритми, розвинулося танцювальне мислення і бачення, тому народний танок не має особливого значення у вихованні підростаючого покоління. Суть аргументації зводиться до думки, що архаїчна хореографічна культура далека від життя сучасної людини, тому вона не може суттєво впливати на неї.

Друга група учасників дискусії може вважати, що танцювальна культура людини невід’ємна від культури народу, до якого вона нале­жить. Тому народне мистецтво повинне розкритися дітям як частина життя народу, як явище його духовної культури. Можливі такі аргу­мен­ти:

* кожна людина генетично несе в собі початки тієї свідомості, на якій в далекому минулому зросла стихія танцювального фольклору;
* фольклор сприяє наближенню до сформованих упродовж віків уявлень про сутність людини, її духовність, уявлення про красу й гармонію довкілля;
* народний танець володіє істинною красою і художньою довер­шеністю.

У прибічників першої точки зору аргумент один: архаїчний танець, його форми та зміст далекі від життя сучасної людини, нових традицій, способів передачі танців, його побутування в суспільстві тощо. Цей аргумент не переконливий, більше того, є хибним, оскільки ґрунтується на запереченні зв’язку між поколіннями й епохами.

Аргументи прибічників другої точки зору будуються на визнанні естетичної цінності народного танцю, який є пластичною, руховою пам’ят­тю людства; на одностайній позиції педагогів і хореографів у тому, що віковічні духовні традиції народу мають стати надбанням дітей і тим самим врятувати їх від безпам’ятства, безликості і сірості [3, с. 204].

Завдання педагога – підвести учасників дискусії до думки, що не можна ігнорувати первинну стихію природного руху людини, на якому зросла танцювальна культура народів світу. Відчуття елементарного ритму, елементарних мелодій, потреба у періодичній повторності ме­тро­ритмічних акцентів є найсуттєвішими рисами природної танцю­вальності людини. Любов до народного танцю, музики, пісні – найпри­родніше і найглибше духовне начало людського життя.

Методична підготовка майбутніх учителів хореографії неможлива без їх залучення до діяльності, наближеної до реальної педагогічної практики, яка вимагає творчої реалізації набутих знань та вмінь і ставить їх у позицію дійової особи. Такою діяльністю є педагогічна практика, під час якої студенти вдосконалюють свої знання і вміння, мають змогу практично реалізувати набуті знання у вирішенні конкрет­них практичних завдань. Це важливий засіб створення позитивного ставлення до засвоєння знань, оскільки їх конкретизація сприяє розу­мінню їхнього практичного смислу.

Педагогічні ситуації, з якими студенти зустрічаються у школі, дають їм можливість переконатися в істинності набутих знань або, навпаки, пересвідчитись у їх недостовірності, відірваності від життя. Оцінюючи власний проведений урок або уроки інших студентів, майбутні вчителі мають визначитися зі своїм ставленням до їх оцінки: віддати перевагу тим чи іншим методам, діям, обґрунтувати свій вибір з точки зору впевненості у прийнятому рішенні й мотивувати його.

Отже, методична підготовка майбутнього вчителя хореографії має орієнтуватися на творче ставлення до процесу викладання, спрямо­вуватися на розвиток у студентів методичної культури, яка включає в себе рефлексивне осмислення різноманітних явищ і процесів мисте­цько-педагогічної дійсності. Інтерес до питань методології хореографіч­ної педагогіки сприяє осмисленому навчанню професії, усвідомленню студентами набутих знань і умінь з позиції їх істинності та значущості для професійної діяльності. Майбутній педагог має не тільки оволодіти необхідними знаннями і вміннями, а й усвідомити шлях їх набуття, оволодіти принципами та методами пізнання теорії й практики своєї педагогічної діяльності. Тільки у цьому разі вдасться підготувати фахів­ця, здатного творчо мислити, самостійно орієнтуючись у найрізно­манітніших ситуаціях педагогічної дійсності, критично їх оцінювати й оперативно знаходити шляхи вирішення суперечностей, що виникають.

**Література**

1. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експер­ти­за: теоретичний аспект / Л. В. Буркова. – К. : Науковий світ, 1999. – 37 с.
2. Василенко В. А. Переконання як форма вияву світогляду / В. А. Василенко // Філософська думка. – 1971. – № 1. – С. 11–16.
3. Верховинець В. Весняночка / В. Верховинець. – К. : Музична Україна, 1989. – 342 с.
4. Геворгян К. Б. Танцевальное искусство как средство эстети­чес­кого развития личности и методы его обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Геворгян К. Б. – Ереван, 2002. – 22 с.
5. Забредовський С. Г. Педагогічні умови розвитку мотиваційної сфери студентів хореографічних спеціалізацій в процесі фахової підго­товки у вузі культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Г. Забре­дов­ський. – К., 1997. – 20 с.
6. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посіб. / ред. О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 184 с.

**МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ**

**У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО   
МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ**

**Спіліоті О. В.**

*У статті висвітлюються провідні методичні принципи розвитку творчих здібностей у процесі формування музично-інтона­цій­ного мислення студентів. Аналіз різних методик означеної проблематики дає можливість комплексно підійти до активіза­ції творчості майбутніх вчителів музики, яка відіграє вирі­шаль­ну роль у процесі формування музично-інтонаційного мислення.*

Завдання, поставлені перед сучасною школою, вимагають відпо­відних змін і в професійній підготовці вчителів, зокрема, учителів музики. Їх освітній потенціал має бути фундаментальним, збагачуватися шляхом засвоєння музично-теоретичних знань і виконавських умінь. У процесі становлення особистості майбутнього вчителя музики вагоме місце посідає формування його музичного мислення, яке, будучи важливою складовою музичних здібностей, визначає успішність худож­нього пізнання, суттєво позначається на якості музично-творчої діяльно­сті. Рівень сформованості музичного мислення характеризує ступінь підготовленості вчителя до музично-освітньої роботи в школі, виступає передумовою її ефективності.

Проблема формування музично-інтонаційного мислення є однією із найактуальніших у музикознавстві, музичній психології та педагогіці, про що свідчать численні праці відомих учених – музикантів і педагогів. Встановлено, що формування музично-інтонаційного мислення немож­ливе без реалізації особистого досвіду **музично-творчої діяльності**.

Мета статті полягає у висвітленні різних методів та методичних принципів розвитку творчих здібностей, які відіграють вирішальну роль у процесі формування музично-інтонаційного мислення.

Музично-інтонаційне мислення існує в різних сферах музичної діяльності: в оцінці, виконавстві, створенні музики (імпровізації). Так, у створені музики продуктом мислення є музичний твір, у виконавстві – його інтерпретація. Проблемам створення музики та інтерпретації (продуктивної та репродуктивної творчої діяльності) приділяли багато уваги музиканти‑педагоги.

Музична діяльність залежить від наявності творчих здібностей та їх розвинутості. Дана проблематика посідає особливе місце у музично-педагогічній системі Д. Кабалевського, який зазначав, що всі форми музичних занять у школі повинні сприяти творчому розвитку учнів, тобто формувати в них прагнення до самостійного мислення, до вияву осо­бистої ініціативи, прагнення зробити щось нове, найкраще [3]. Ці вимоги відносяться не тільки до учнів загальноосвітніх шкіл, але й до студентів професійних закладів музичної освіти. Отже, щоб виховувати означені якості у школяра, потрібно сформувати їх у майбутнього вчителя музики.

Формуючи творчі здібності дітей, Б. Яворський у педагогічній прак­тиці залучав різноманітні асоціації: зорові, звукові, моторно-динамічні, вербально-комунікативні. Особливе місце відводилося музичним асо­ціа­ціям, в основі яких лежить жанрова природа музики, її **інтона­ційний** зміст. Розвиваючи асоціативне мислення, вчений закладав основи різних видів художньої діяльності і через них стимулював музичну творчість.

В методиці Б. Яворського та його послідовників широко викори­стовувався принцип колективної творчості. Прикладом можуть слугу­вати вокальні імпровізації, які не були суто індивідуальними: один учень доповнював інших. Проте великого значення у формуванні творчої особистості Б. Яворський надавав індивідуальному підходу за допомо­гою творчих завдань.

У становленні творчості він виділяв п’ять етапів: накопичення вражень; спонтанне вираження творчого начала у зорових, сенсорно­моторних, мовних виявах (колективна творчість); рухові, мовні, музичні імпровізації; ілюстративність у малюванні; створення власних компо­зицій, які є відбиттям якого-небудь художнього враження; створення одноголосних пісень, віршів, прозаїчних мініатюр, пластичних компо­зицій, теоретичних робіт (письмових аналізів структури твору, засобів музичної виразності), створення малюнків (домінування індивідуальної творчості); музична творчість – написання пісень (одноголосні, дво­голосні), фортепіанних п’єс [1, c. 136].

Питання творчої діяльності як процесу музичного мислення розглядав Б. Асаф’єв. Учений обґрунтував ідею "викликання творчого дарунку", тобто здібності винаходити та комбінувати матеріал [1, с. 91]. Але йдеться не про виховання композиторів, а скоріше про викликання творчого музичного *інстинкту*. "Художній інстинкт, – пише В. Меду­шевський, – духовно-рухоме начало музичного мислення, живуча сила, в присутності якої правильно зав’язується плід творчого задуму та органічно дозріває. Це камертон, який забезпечує правильне налашту­вання процесу мислення. Мислення ж – це зав’язування та дозрівання плоду" [5, с. 26].

До ідеї інстинкту як початкової ланки творчого процесу зверта­ється низка музикознавців (М. Бонфельд, А. Муха, М. Старчеус). Так, М. Бон­фельд наголошує на важливості у мистецтві *інсайту* (*insight* – спалах, осяяння) як особливого вияву інтуїції. Акцентуючи роль інтелекту (вмінь розуміти, оцінювати, бачити перспективу результату), що діє позасві­домо, він робить висновок щодо художньої творчості як процесу, в якому "спалахи зливаються в мерехтливу лінію" як безперервний, прихований від усвідомлення мисленнєвий процес – континуальне мислення (лат. *continuum* – безперервний, тобто той, що не ділиться, недискретний) [4].

Учений характеризує співвідношення інтуїції і континуального мислення так: інтуїція – це частковий випадок континуального мислен­ня, його вияв у найбільш інтенсивній і результативній формі, коли питання або поставлене завдання каналізують потужні неусвідом­лені мисленнєві процеси, і одразу ж народжується очікуваний резуль­тат. Континуальне мислення виявляється на рівнях створення, виконання і сприймання музики як вияву її "вічної таємниці" – симуль­тантності, тобто одномоментності. Водночас континуальне мис­лення (при всій його унікальній неповторності для кожного індивіда) є відбитком законів вищої гармонії, впорядкованості та краси.

М. Старчеус визначає, що творчість – це не стільки реалізація наміру, скільки випередження його, тобто реалізація ніби випереджує намір, рука веде думку. Проблема інтуїції, зазначає вчена, виникає там, де є багатозначність, багатоваріантність у когнітивному полі творчої діяльності. Інтуїтивна дія – це безпосереднє оперування речами; коли способи дії незрозумілі, знання та досвід вичерпані, підказати рішення може тільки внутрішня "логіка речі". Тому інтуїтивні знахідки усвідом­люються як несподівані, непередбачувані явища – як відкриття [8, с. 11].

Методологічне значення для розуміння творчого процесу мають думки А. Мухи. Музикознавець обґрунтовує таке поняття, як *творча орієнтація.* У загальному плані під орієнтирами творчого пошуку розу­міються всі початкові різнорідні уявлення про майбутній твір, тобто всі умовні, попередні абстрактно-змістові реалії, які творчою уявою композитора вільно трансформуються, варіюються, комбінуються, від­би­раються, упорядковуються та закріплюються у новоствореній кон­крет­но-змістовій цілісній формі [6, с. 134]. А. Муха виокремлює такі сфери орієнтацій: *орієнтації на дійсність* (ідейно-тематичні, змістові орієнтири); образно‑емоційні орієнтації (суб’єктно-психологічні орієн­тири); орієнтація на музичне мистецтво – народне та професійне (музично-специфічні орієнтири) [6, с. 137–143].

У процесі навчання музиканта розвиток творчих здібностей відбу­вається у ході вивчення цілого комплексу теоретичних та виконав­ських дисциплін. Розглядаючи питання розвитку творчих навичок у курсі теоретичних дисциплін (елементарної теорії музики, сольфеджіо, гармо­нії, стильової гармонії, аналізу музичних творів), можна визначити різноманітні методичні підходи до розвитку творчих здібностей. Ці дисципліни мають важливе значення у процесі підготовки студентів виконавських спеціальностей і майбутніх учителів музики.

Перші джерела цінних методичних вправ з композиції та імпро­візації надійшли з початку середніх віків. Так, реформатор музичної педагогіки, нотного письма та сольмізації Гвідо д’Арецо у трактаті "Малий посібник у науці музики" (1020–1030 рр.) пропонує методику створення наспівів на основі випадковості. Цей процес нагадував моделювання імпровізаційної творчості, тобто гру у компо­зицію, яка витримана у дусі співацького та педагогічного експерименту [7, c. 12].

Перший етап полягає в наступному:

1. виписуються підряд позначення звукоряду літерами;
2. під існуючим звукорядом виписується ще один рядок, який складається з голосних літер латинського алфавіту (таким чином, кожна голосна припадає на тон);
3. береться латинський текст і розписується по складах на шкалі звукоряду так, щоб кожна голосна відповідала тону, який на неї припадає.

Так виходить твір на основі випадковості, де тонова послідовність цієї мелодії залежить від довільно вибраного порядку голосних букв, а також від сполучення голосних латинського тексту, який теж вибраний довільно.

На другому етапі Гвідо д’Арецо ускладнює умови, пропонуючи додати під рядком голосних літер ще один, який би починався з іншої літери, котра не збігалася б з попереднім другим рядком. Далі латинський текст розташовується по складах. Але тут вже починається процес вибору.

Під час створення наспіву учень користується фактором інди­відуальної волі та музичного смаку. На цьому етапі створення наспіву Гвідо д’Арецо закликав не насолоджуватися набутими результатами композиції, а намагатися отримати красивий наспів шляхом додавання та зміни тонів. Музикант-теоретик писав: "Ти повинен відшліфовувати та очищати мелодію, як срібло, за допомогою власного музичного смаку" [7, c. 13]. Зазначимо, що такий принцип композитори стали використо­вувати у 50–60-ті рр. ХХ ст.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Процес музичного моделювання складається з таких етапів:

а) визначення мети моделювання та постановка завдання, аналіз твору, який підлягає моделюванню;

б) розробка моделі у вигляді ідей, які фіксуються схемою (тобто мелодичних, ритмічних, гармонічних, логіко-конструктивних засобів му­зич­ної виразності, які характерні для даного композитора, стилю або жанру). На цьому етапі відбувається створення моделі на основі попе­реднього інтонаційно-образного та контекстно-історичного аналізу для виявлення умов дії музичних закономірностей та проведення аналізу результатів;

в) процес музичної побудови методом перебору варіантів, порів­няння, аналізу, співставлення, міркування. Мета цього етапу – пере­вірка відповідності дібраних засобів музичної виразності характери­стикам об’єкта, логічність побудови моделі;

г) аналіз результатів музичного моделювання. На цьому етапі відбувається порівняння отриманої композиції заданого твору шляхом виконання на інструменті, після чого робляться висновки щодо відпо­від­ності отриманої моделі характеристикам цього твору.

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

Методичні принципи розвитку творчих здібностей у процесі вивчення поліфонії наводить А. Чугаєв. Він стверджує, що саме створення творів у вільному стилі сприяє розвитку творчих здібностей. У його методичній концепції важливе місце посідає *тема.* Музикознавець пише, що "музику створюють, виходячи з певного художнього задуму та використовуючи тверді знання певних об’єктивних закономірностей" [9, с. 144]. Так, розпочинаючи створення поліфонічного твору, потрібно поставити перед собою конкретну творчу мету. А саме: написання теми співучої чи неспівучої; за характером світлої, бадьорої, активної, м’якої тощо; за жанровістю – пісенної, танцювальної. Також учень повинен уточнити питання щодо засобів музичної виразності, які визначають характер теми.

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

Отже, дослідження різних методів розвитку творчих здібностей дозволило виокремити провідні принципи, які відіграють вирішальну роль у процесі формування музично-інтонаційного мислення: принцип колективної творчості (Б. Яворський); викликання "творчого дарунку" (Б. Асаф’єв), інстинкту (М. Бонфельд, А. Муха, М. Старчеус); форму­вання самостійного мислення, прагнення до особистої ініціативи (Д. Кабалевський); імпровізації; музичне моделювання.

**Література**

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Бондаренко Т. Розвиток творчих навиків на уроках гармонії / Т. Бондаренко // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів : зб. ст. – К. : Музична Україна, 1983. – С. 57–69.
3. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
4. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки : исследо­вание / В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
5. Медушевский В. В. Музыкальное мышление и логос жизни / В. В. Медушевский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования : сб. ст. – К. : Муз. Украина, 1989. – С. 18–28.
6. Муха А. И. Процесс композиторского творчества / А. И. Муха. – К. : Муз. Украина, 1979. – 269 с.
7. Сапонов М. А. Искусство импровизации: Импровизационные виды творчества в западноевропейской музыке средних веков и Возрождения / М. А. Сапонов. – М. : Музыка, 1982. – 77 с.
8. Старчеус М. С. Психология творчества: мифы и реальность  / М. С. Старчеус // Процессы музыкального творчества : cб. тр. РАМ им. Гнесиных. – М., 1997. – Вып. № 2. – С. 5–20.
9. Чугаев А. О преподавании полифонии в музыкальном училище / А. Чугаев // Вопросы методики преподавания музыкально теорети­ческих дисциплин : сб. ст. – М. : Музыка, 1967. – С. 130–157.

**ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Хоменко З. В.**

*У статті на основі аналізу досліджень науковців, розглянуто проблему формування професійної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва.*

В умовах стрімких соціально-культурних перетворень, переосмис­лення суспільних цінностей, оновлення системи освіти підвищуються вимоги до професійної компетентності педагога.

На думку В. Сластьоніна, О. Міщенка та С. Шиянова, професійна компетентність педагога виражає його теоретичну і практичну здатність до здійснення педагогічної діяльності. Основу структури компетентності вчителя складають численні педагогічні вміння, які характеризують цю готовність.

Н. Гузій, Н. Волкова та інші науковці визначають поняття "про­фе­сій­на компетентність" як сукупність професійно-педагогічних компетен­цій, що детерміновані предметною галуззю, в якій функціонує педагог. Серед них у різних інтерпретаціях виокремлюють професійно-комуніка­тивну, соціально-психологічну, особистісно-мотиваційну, спе­ціально-пред­метну (фахову) компетенції тощо. Разом з тим науковці зазнача­ють, що професійна компетентність учителя – це його інтегра­тивна здатність, що включає знання, уміння, навички, зафіксовані у кваліфіка­ційних вимогах, та особистісні нахили й орієнтири щодо розвитку особистісної культури, поглиблення власного досвіду, здійснення інноваційної діяльності.

Професійна компетентність учителя, на думку провідних педагогів, – це якість особистості, яка включає професійно важливі риси, необхідні для ефективного виконання ним завдань навчання, розвитку і вихо­ван­ня учнів. Ці якості визначають компетентність педагога, його здатність до виконання професійної діяльності.

Погоджуючись з цими визначеннями, вважаємо, що для ефек­тивної праці за фахом випускники повинні володіти знаннями фунда­ментальних принципів та теорій базових наук, а також знати сучасні цілі та завдання освіти. Професійна компетентність майбутніх вчителів музичного мистецтва неможлива без знання ними принципів, методів, форм, процедур пізнання і перетворення педагогічної діяль­ності, без загальнонаукової методології, сформованості світогляду, розвиненості вмінь з організації і проведення педагогічних досліджень, обізнаності з методологічними нормами та вміннями їх застосування в процесі вирішення проблемних ситуацій. Здатності до інноваційної діяльності, наукового обґрунтування, критичного мислення та творчого застосування деяких концептуальних положень, уміння прогнозувати, проектувати та управляти навчально-виховним процесом.

Науковці вважають, що фахівець у галузі освіти має розуміти сутність конкретних професійних проблем, уміти оптимально моделю­вати процес, знаходити засоби ефективного розв’язання завдань будь-якого рівня складності, а також адекватно оцінювати наслідки своїх та чужих рішень.

Майбутньому педагогу необхідні знання навчальної програми та можливостей інтеграції змісту предмета з суміжними дисциплінами. Крім того, учитель повинен володіти сучасними психолого-педагогіч­ними концепціями навчання та виховання.

Наявність загальнотеоретичних, методологічних та спеціальних знань є необхідним показником професійної компетентності майбут­нього педагога.

Отже, для ефективної педагогічної діяльності сучасним учителям музичного мистецтва потрібно володіти основами педагогічних техно­логій, а також відчувати внутрішню потребу в їх постійному застосуванні та використанні, що означає розуміння ними сутності педагогічних інновацій. Уміння осмислювати їх у контексті особливостей свого пред­мета, співвідносити з власними інтересами та досягненнями, засто­совувати у своїй професійній діяльності, уміти бачити можливі педа­гогічні ускладнення.

Педагогічна компетентність майбутніх учителів музичного мис­тецт­ва значною мірою залежить від рівня і якості їх знань з циклу музично-теоретичних дисциплін, хорового диригування, вокалу, основ­ного музичного інструмента, а також методики музичного виховання та знання особливостей засвоєння учнями відповідного предмета.

Професійна компетентність органічно пов’язана з творчістю, ху­дож­ньо-естетичним баченням результатів своєї праці. Розвиток інтелек­ту­альних якостей, таких як: компетентність (організація знань, що забезпечують прийняття ефективних рішень у конкретній галузі діяль­ності), ініціатива (бажання самостійного пошуку нової інформації й освоєння нових сфер діяльності), творче мислення, здатність до само­регуляції (уміння керувати власною інтелектуальною діяльністю і самонавчанням), унікальність складу розуму – впливає на рівень про­фесійної компетентності.

Компетентність передбачає відкриту пізнавальну позицію – уміння на будь-яку ситуацію дивитися з різних точок зору, тим самим стиму­люючи роботу думки. Безпосереднім джерелом інтелектуальної творчості є індивідуальний досвід людини: особливі суб’єктивні стани спрямованості розуму, що виявляються у перевагах і переконаннях. Важливим орієнтиром здатності керувати власною інтелектуальною діяльністю є здібність планувати, оцінювати, зупиняти свою діяльність, передбачати наслідки, знаходити помилки.

Професійна компетентність майбутніх фахівців включає широку ерудицію в галузі мистецтва, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики; володіння практичними вміннями та навичками (хормейстер­ськими, вокальними, інструментально-виконавськими, уміннями словес­ної інтерпретації музичних образів тощо); сформованість особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здій­снення функцій учителя музичного мистецтва – педагогічних (толерант­ність, комуніка­тивність, зосередженість, тактовність, витримка), му­зично-фахових (музичні якості та здібності).

Професійна компетентність – основа професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Її не можна звести ані до педагогічних здібностей, ані до знань в галузі мистецької освіти, ані до особистих якостей та здібностей педагога. Основою професійної компе­тентності вчителя музичного мистецтва є активний інтерес до мистець­кої галузі знань, якісне викладання предмета, а головне – дієве знання закономірностей особистісного розвитку фахівця на різних вікових етапах.

У музично-педагогічній освіті завжди відбувається взаємопро­ник­нення знань і продуктивної активності, оскільки жодну інформацію в галузі мистецтва не можна розкрити без залучення людини до самостій­ної художньої діяльності, усі види якої стимулюють вияви фантазії, образного уявлення. Це стосується не лише процесів творення, але й виконавських інтерпретацій, ефектів співпереживання під час худож­нього сприйняття. Наявність творчого елемента забезпечує взаємо­зв’язок педагогічних впливів і саморозвитку людини, що є важливою умовою становлення критичності її мислення, потреби постійного оновлення знань, здатності до духовної самоорганізації та самови­раження.

Розглядати структуру компетентності вчителя музичного мисте­цтва доцільно у такій послідовності: професійні знання, їх зміст, типи і види знань. При цьому важливо, щоб знання не були добіркою абст­ракт­­них понятійних елементів, а відбивали діалектику пізнання (від загального до конкретного і навпаки), з обов’язковим урахуванням їхнього місця в пізнавальному процесі, а також сутнісних особливостей кожного типу знань.

Орієнтаційно-інтеграційний критерій професійної компетентності враховує рівень розвитку інтелекту майбутніх вчителів музичного мистецтва як складної цілісної системи, що містить пам’ять і функціонує з урахуванням принципу зворотнього зв’язку.

Одним з основних критеріїв сформованості професійної компе­тентності є вміння майбутніх вчителів музичного мистецтва вирішувати педагогічні ситуації, сприяючи особистісному розвитку учня. З цього приводу доцільно зазначити, що глибина та різнобічність знань учителів не завжди співпадають з продуктивністю їх діяльності. Досвідченість учителя сама по собі не призводить до структурних змін у педагогічній діяльності, яка характерна для високого рівня професійної компе­тентності. Особистість учителя, з цієї точки зору, доцільно розглядати в її внутрішній цілісності, де професійне та особисте "Я" тісно пов’язане з системою цінностей. Неможливо розглядати професійну компетентність учителя поза розвитком його особистості. Детермінується це тим, що особистість засвоює необхідні знання, уміння, навички лише в особи­стісному контексті.

Процес формування професійної компетентності має бути керо­ваним. Для цього потрібний якісний та кількісний аналіз змін, які від­бува­ються в ході професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Він повинен ґрунтуватися на констатації наявного рівня розвитку окремих компонентів структури професійної компе­тентності та пошук шляхів вирішення виявлених суперечностей і недоліків профе­сійного розвитку студентів на етапі навчання.

Отже, професійна компетентність вчителя музичного мистецтва визначається як інтегративна характеристика фахівця, яка забезпечує його спроможність діяти ефективно в різноманітних педагогічних ситуа­ціях на засадах набутих знань, досвіду їх практичного, само­стійного й творчого використання, наявності позитивних, професійно значущих особистісних властивостей.

**Література**

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 3-тє вид. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викла­дан­ня мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 284 с.

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ   
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В УМОВАХ ВНЗ**

**Чичаєва І. Г.**

*Стаття присвячена розгляду питань фахової підготовки май­бут­ніх учителів музики. Розкривається роль психолого-педаго­гіч­них, музично-теоретичних дисциплін та педагогічної практи­ки у формуванні його професійної компетентності.*

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті одним із основних положень є створення умов для підготовки вчителів, здатних практично втілювати нові підходи, орієнтуючись на кращі здобутки національної та світової культури. Реформування системи освіти в Україні вимагає концептуального переосмислення фахової підготовки майбутніх учителів і особливого значення (набуває про­блема розвитку професійної компетентності. Тому підготовка майбут­нього вчителя музики, розвитку в студентів професійно-інтелектуаль­ного, творчого потенціалу, вироблення вмінь щодо практичного використання здобутих знань є однією з важливих та актуальних проблем сучасної національної освіти.

Мета статті – показати важливість формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах сучасності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що розкриттю сутності поняття "компетентність" приділяється велика увага. Словник професійної освіти визначає компетентність як сукуп­ність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використо­вувати інформацію [3].

Дослідники В. Аніщенко та А. Михайличенко 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. Поняття професійної компетентності розглядалось також Н. Кузь­міною та А. Марковою, розкривається В. Сластьоновим, Є. Шия­новим. Сьогодні проблема професійної компетентності педагога ще не набула ґрунтовного аналізу. Недостатньо актуалізовані питання сутності й змісту професійної компетентності вчителя музики.

Професійна компетентність учителя музики передбачає наявність широкого спектру культурологічних знань, розуміння специфіки музич­ного мистецтва, засвоєння основних закономірностей музики, ово­лодіння засобами втілення художніх образів у музичному виконавстві, застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами, оволо­діння педагогічними методами та прийомами, а це, у свою чергу, дозволяє ефективно здійснювати професійні функції. У результаті засвоєння теоретичних і практичних дисциплін випускник повинен осягнути естетичну сутність музичного мистецтва, набути виконавських умінь і навичок, оволодіти музично-історичними знаннями, методами організації музично-пізнавальної діяльності учнів, навчитись розуміти зміст, форму і стиль музичного твору. Фаховий рiвень пiдготовки студентiв є головним критерiєм роботи вищого навчального закладу.

Вивчення психолого-педагогічних дисциплін дає можливість розкрити завдання, які постають перед учителем, закономірності, прин­ципи, методи, структуру навчально-виховного процесу, проаналізу­вати психологічні особливості сучасного школяра, допомагають сфор­му­вати інтерес майбутнього вчителя до особистості дитини, врахувати вiковi особливості учнів різних класів тощо, без чого неможливо здійснювати музично-освiтню роботу в школі. Важливим напрямком формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики є оптимiзацiя його дидактичної підготовки. Глибоке знання теоретичних основ дидактики – це та ланка, яка дозволяє формувати активність, самостiй­нiсть i творчий пiдхiд до роботи майбутнього вчителя музики [10].

Другою необхідною складовою частиною навчального плану підготовки педагога-музиканта є цикл музично-теоретичних дисциплін (історія й теорія музики, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних творів, методика викладання музики), який повинен дати майбутньому фахівцю музичну грамотність – починаючи з правильного запису нотного тексту й закінчуючи глибоким розкриттям змісту музичного твору. У системі підготовки майбутнього вчителя музики вагоме місце посідає диригу­вання як один з фахових музичних предметів. Важливість цього пред­мета визначається специфікою роботи вчителя музики, якому, крім уроків, доводиться проводити заняття з шкільними хорами й інструмен­тальними ансамблями. Також у професійній підготовці май­бут­нього вчителя музики вагоме місце посідають виконавські дисци­пліни (музич­ний інструмент, постановка голосу, диригування, хоровий спів). Студен­ти повинні оволодіти таким рівнем інструментально-виконавської й педагогічної майстерності, який би забезпечив квалі­фіковане викори­стання музичного інструмента на уроці музики та в різних видах поза­класної роботи.

Третьою важливою складовою частиною є педагогічна практика, яка залучає студентів до музично-педагогічної дiяльностi в школі, дозволяє закріпити наявні знання, спонукає до набуття нових знань i вмінь.

Для того щоб учитель музики міг успішно навчати музиці шко­лярів, потрібно в процесі фахової підготовки передбачити форму­вання у студентів не лише педагогічного, але й специфічного музичного мислен­ня, здатності співвіднести педагогічні факти і явища з художнім відобра­женням дійсності й художньою діяльністю. Однією з умов формування музичного мислення є розвиток музичних здібностей май­бут­нього вчителя. Сюди в першу чергу треба віднести розвиток сприй­мання музики як провідної музичної діяльності, яка виявляється в грі на інструменті, диригуванні, вокально-хоровій роботі [7].

Важливим для студента є й етап художньої інтерпретації твору. Це потребує уміння яскраво й образно пояснити суть власного вико­навського задуму [5].

У музично-педагогiчнiй підготовці студентів домінуючим є курс методики музичного виховання, а теорія музики, сольфеджіо, історія музики, гра на музичному інструменті є базою, на якій здійснюється ця підготовка. Особливої уваги заслуговують проблеми методичної підготовки майбутніх учителів музики. Методична підготовка має бути тісно пов’язана з музично-теоретичною і спрямована як на формування фундаментальних знань про основні закономiрностi музичного мисте­цтва, так і на засвоєння спеціальних знань i умінь, які необхідні вчите­лю в практичній дiяльностi. Майбутній учитель музики повинен орієнту­ва­тися у питаннях музичної педагогіки та психології: формування музичного сприймання, розвиток музичних здібностей тощо.

Саме у встановленні взаємозв’язку всіх музичних предметів з "Методикою музичного виховання" бачиться можливість подальшого поглиблення професiйно-педагогiчної орiєнтацiї майбутніх учителів музики [5].

Таким чином, формуючи професійну компетентність майбутнього вчителя, потрібно виходити із потреб шкільної практики здійснювати випе­реджальну підготовку з орієнтацією на майбутню школу, з ураху­ван­ням тенденцій її розвитку; розвивати художньо-творчi здібності май­бут­ніх учителів, допомагати розкрити і реалізувати свій творчий потен­ціал у різних видах самостійної педагогічної діяльності й на цій основі пробудити потребу у власному педагогічному становленні.

**Література**

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчаж­никова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Т. В. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2004. – 1140 с.
3. Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу / Л. Б. Волошко // Збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Т. 48. – 279 с.
4. Кабалевський Д. Б. Як розповідати дітям про музику? / Д. Б. Ка­ба­левський – К. : Музична Україна, 1982. – 319 с.
5. Казак З. И. Организаторские качества учителя музыки как одно из условий его профессиональной деятельности / З. И. Казак // Подго­товка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе : сб. ст. – Ярославль, 1985. – С. 41–49.
6. Карпова Л. Г. Сутність професійної підготовки викладача / Л. Г. Карпова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Харків : ОВС, 2002. – 164 с.
7. Козлова Е. В. Підготовка студентів музично-педагогічного факультету до активізації навчальної діяльності школярів на уроках музики / Е. В. Козлова // Професійна підготовка студентів педагогічного інституту. – К. : Вища школа, 1981. – С. 173–180.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 308 с.
9. Паньків Л. І. Підготовка майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами у контексті формування профе­сійної компетентності / Л. І. Паньків // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія "Педагогічні науки" – Глухів : ГДПУ, 2006. – Вип. 8. – С. 172–174.
10. Тельчарова Р. А. Уроки музыкальной культуры / Р. А. Тельча­ро­ва. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
11. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної під­го­товки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – К. : ІЗМН, 1996. – 170 с.
12. c.academic.ru [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

www.lips.zp.ua/states/322-120032.html. – Назва з екрана.

**РОЗДІЛ ІІІ**

**інноваційні технології**

**в системі мистецького навчання   
і виховання**

**ВИВЧЕННЯ ВПРАВ БІЛЯ СТАНКА**

**НА ЛЕКСИЧНОМУ МАТЕРІАЛІ ТАНЦІВ ЦЕНТРАЛЬНОЇ УКРАЇНИ**

**Волосок І. О.**

*Стаття присвячена питанням вивчення вправ біля станка. За їх основу взято танці Центральної України. Наголошується також на важливості їх використання у процесі вивчення українського народно-сценічного танцю як навчальної дисципліни у закладах мистецького спрямування.*

Український народно-сценічний танець є однією з основних дисци­плін хореографічної освіти, що спрямований на професійну підготовку майбутнього вчителя хореографії. Як предмет вивчення у вищих навчальних закладах мистецького та педагогічного спрямування розпо­чав своє становлення лише в роки незалежності, і порівняно з народно-сценічним, класичним танцем, дуже молодий.

Студенти-хореографи, вивчаючи лексику, стиль, манеру виконан­ня танців регіонів України, набувають знання, вміння та навички, необ­хід­ні для творчого сприйняття та емоційного відтворення художніх образів у створенні самостійних танцювальних вправ біля станка та на середині залу [1, с. 6].

Проблемі становлення українського народно-сценічного танцю свої праці присвячували К. Василенко, В. Верховинець, П. Вірський, Р. Ге­расимчук, А. Гуменюк, С. Забредовський, С. Зубатов, Б. Стасько та інші.

Сучасна хореографічна практика показує, що у підготовці профе­сійних виконавців українського народного танцю основну увагу слід приділити методичному забезпеченню цього процесу. Вивчення особли­востей танців усіх областей України, аналіз та узагальнення дало можливість педагогам-хореографам створити методики викори­стання екзерсису біля станка, де враховувався певний національний колорит та лексика українських народних танців.

*Екзерсис біля станка* – це система вправ і комбінацій, яка, крім фізичного розвитку, розвиває емоційність, координацію всіх частин тіла, виховує манеру виконання рухів, характеризуючи певний регіон.

У сучасному вигляді екзерсис – це відпрацьована, довершена й уніфікована система елементів, вправ і комбінацій, створена у процесі тривалого набуття хореографічного досвіду.

*Мета екзерсису* – формування первинних професійних навичок, естетичне та фізичне виховання особистості засобами українського народно-сценічного танцю.

У системі викладання українського народного танцю вправи біля станка покликані реалізувати такі *завдання*:

* розвивати весь організм студента, зокрема його руховий апарат, на основі систематичних вправ, що склались у народно-сценічній хореографії;
* підвищувати технічний бік танцю, тренувати силу й гнучкість, м’якість і точність рухів, витривалість;
* підготувати студентів до відтворення на середині залу танцю­валь­них рухів українського народного танцю;
* розвивати виразність, танцювальність, формувати уміння пере­давати особливості й манеру виконання [2, с. 17].

Вправи біля станка в українському народному танці побудовані на основі класичного екзерсису. Але ці вправи відрізняються тим, що в них використовуються не лише відкриті позиції ніг, а й прямі та закриті.

При побудові вправ з використанням лексичних рухів танців Центральної України (за сучасним адміністративним поділом це – Полтавська, Київська, Черкаська, Кіровоградська, Дніпропетровська, південні райони Чернігівської, південно-західні Сумської, західна час­тина Харківської області, північні райони Запорізької, Херсонської й Миколаївської областей, північно-східна частина Житомирської та східні райони Вінницької областей) слід зауважити, що кожен елемент, який вводиться в ту чи іншу вправу, є різний за характером та манерою виконання, має свою музично-ритмічну структуру, тому при виконанні варто звернути особливу увагу на відповідність та спорідненість самої вправи з лексичним матеріалом даного регіону.

*Основні вправи біля станка:*

* уклін, характерний для даного регіону;
* підхід до станка;
* напівприсідання та повне присідання з прямими та відкритими позиціями ніг;
* вправа для розвитку рухливості ступні (різноманітні форми);
* відкривання працюючої ноги зі скороченим підйомом від гомілки на каблук;
* маленькі кидки з роботою п’ятки опорної ноги;
* колообертальний рух носком та ребром каблука працюючої ноги по підлозі з зупинкою назад (rond de pied par terre);
* підготовка до вірьовочки;
* м’яке відкривання ноги на 900;
* вправа на вистукування;
* великі кидки на 900.
* різноманітні технічні вправи обличчям до станка;
* перегинання корпусу.

Виконуючи вправи біля станка, студенти повинні усвідомлювати, які рухи відповідають за розвиток тих чи інших груп м’язів, зв’язок та суглобів; чергуючи повільні та швидкі рухи, дрібні та широкі; мінімально використовувати вправи, які повторюють класичний екзерсис.

Розглядаючи екзерсис як засіб формування умінь та навичок студентів-хореографів, варто зауважити, що важливим засобом вираз­ності є музика. Ритм, метр, темп – це ті елементи, без яких неможливо оволодіти майстерністю будь якого танцю.

Чіткий ритм забезпечує координацію всіх частин тіла, технічність та художню виразність руху. Крім того, ритм характеризує ті чи інші регіональні особливості, стиль, колорит.

Який би танець ми не розглядали – славнозвісний гопак, польку, кадриль, козачок, у кожному з них присутня багата українська традиція, де відображені звичаї, ментальність, темперамент українського народу.

Отже, вивчення українського народно-сценічного екзерсису допомагає розвивати студента-хореографа фізично, удосконалює його координацію, зміцнює м’язово-руховий апарат, розвиває ті групи м’язів, які мало беруть участь у класичному екзерсисі, виховує витривалість.

**Література**

1. Камін В. О. Народно-сценічний танець: груповий розподіл вправ біля станка : навч. посіб. / В. О. Камін. – К. : ДАКККіМ, 2008. – 151 с.
2. Пархоменко О. М. Теорія та методика українського сценічного танцю. : навч. посіб. / О. М. Пархоменко. – Ніжин : НДУ ім. Гоголя, 2010. – 189 с.

**ВОКАЛЬНІ ВПРАВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Дяченко Т. О.**

*Стаття присвячена розгляду проблеми вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Розкривається роль вокально-технічних вправ у цьому процесі.*

Вокальне мистецтво – це творчий процес, що включає в себе не лише виконання художнього твору на сцені, а й кропітку щоденну працю, яка спрямована на удосконалення співацької техніки виконавця, пошук та розширення тембрової палітри голосу, розкриття художнього образу того чи іншого музичного твору. Розвитку майстерності співака сприяє використання вокальних вправ на заняттях сольного співу. Ця проблема розглядалася науковцями та видатними вокальними педа­гогами, але й сьогодні вона є актуальною як для студентів-вокалістів, так і викладачів вокалу.

Проблемі форму­вання та розвитку співацького голосу присвячено праці Ю. Юцевича, М. Микиші, Р. Юссона, Д. Люша, С. Юдіна, Дж. Бара Караччоло, Ж. Дюпре, К. Еверарді, Ф. Ламперті, В. Ємельянова, Дж. Лаурі-Вольпі; фізіологічні основи постановки голосу досліджували І. Сєченов, І. Павлов, О. Яковлєв, А. Єгоров, Л. Работнов; теоретичні основи мето­дики викладання вокалу закладено в працях В. Мордвінова, П. Голу­бє­ва, Л. Дмитрієва, А. Здановича, В. Багадурова, М. Глінки, А. Мена­бені, В. Антонюк, Г. Стулової, М. Гарсіа.

Мета статті –розкрити значення вокально-техніч­них вправ у про­фе­сійній підготовці студентів та формуванні нави­чок звукоутво­рення.

Вокальною вправою називається спеціально організована дія, бага­то­разове повторення якої спрямо­вується на покращення якості звучання. Вправа приноситиме користь тільки тоді, коли вона буде містити такі ком­поненти: повторюваність, спеціальну організованість і цілеспря­мова­ність.

Застосовуючи спеціальні вокально-технічні вправи, потрібно до­три­­муватись таких основних педагогічних умов:

* визначення конкретної мети;
* контроль як з боку педагога, так і учня;
* індивідуальне спрямування у виборі вправ;
* завдання підпорядкованості дидактичним принципам послідов­ності і наступності.

Співати вправи слід починати з примарних звуків (це, як правило, середина діапазону). Простий вид вокалізації – розспівування на голос­них звуках або у сполученні з приголосними, на одному або декількох звуках. Такі вправи виконуються на легато, використовуються для вирів­нювання звуку та розвитку дихання. Приголосні у поєднанні з голосними активізують роботу голосового апарату. Вправи для почат­ківців повинні бути нескладними: без широких інтервалів, з невеликим діапазоном, без гучного звучання та довгого дихання. Під час виконання вправ завж­ди слід пильно стежити за точною атакою звука і чистотою інтонації. Постійне дублювання мелодії вправ на інструменті не допо­магає, а заважає розвитку слуху та музикальності учня. При виконанні вправ не слід без особливої потреби загострювати увагу співака на роботі ди­халь­них або інших окремих м’язів, які задіяні у звукоутворенні, тому що це може порушити функціональну рівновагу між ними та викликати труднощі природної фонації.

На початку кожного уроку вокалу або перед сценічним виступом слід розігріти голосовий апарат. Для цього використовується певна комбінація з вправ, які повинні налаштувати учня у фізичному та психологічному плані на подальшу роботу протягом заняття. Такий етап уроку отримав назву "розспівка".

Вправи під час розспівки варто будувати за такими принципами:

* від легкої до більш технічної;
* від помірного до більш рухливого темпу;
* починати слід з середини діапазону співака, з кожною наступ­ною вправою поступово охоплювати більш високі та більш низькі ноти;
* перші поспівки краще добирати в межах терції, потім квінти, октави і т. д.;
* спочатку виконувати вправи на легато, потім на стакато;
* вправи повинні мати чіткий ритмічний малюнок та просту мелодію, що легко запам’ятовується;
* вправи варто виконувати поступово, не поспішаючи.

За типом вправи поділяються на такі групи:

1) *вправи з поступовим розміщенням звуків* – найпростіші з’єднання, спів 2–5 ступенів мажорної гами, спочатку на одному голос­ному звуці. Засвоївши їх, переходимо до співу всієї гами. Гами співають знизу вгору та згори вниз з назвами нот або на вибраних голосних. На початкових етапах корисніше співати гаму згори вниз у повільному темпі. Виконуючи гами, особливу увагу приділяють першому нижньому звуку. Він береться у високій позиції. Гама виконується переважно на одному диханні. Та на початку вправ треба розділити диханням нижній та верхній тетрахорд. Гами – незмінний засіб для вироблення канти­лени, дихання, згладжування регістрів, рухливості голосу, розвитку співацького діапазону;

2) *вправи на різні інтервали* – співаються з нижнього звуку до верхнього і навпаки. Спочатку треба працювати на інтервалах терція, кварта, квінта. Сюди відноситься спів тризвуків та арпеджіо. Всі вправи корисно співати як зв’язано, так і уривчасто;

3) *вправи на одній ноті* – розвивають рівномірний, довгий, економний видих, опору. При чергуванні голосних такий спів сприяє вирів­ню­ванню звучання. Такі вправи призначені для співаків-почат­ківців.

На що потрібно звертати увагу при доборі вправ? Перш за все, слід враховувати індивідуальні (фізіологічні та психологічні) особливості учня, його вокальний досвід та призначення кожної вправи.

Добираючи голосний звук, варто звертати увагу на загальне звучання голосу учня (студента). Якщо голос звучить глухо, глибоко, доцільно застосовувати вправи на голосні **і, е.** Якщо голос звучить відкрито, плоско – слід починати з голосних **о, у.**

Іноді спів вправ починається з голосного **а –** звука, за допомогою якого виробляються основні вокальні якості звучання. В початкових вправах, крім основного, включають також інші голосні. Наприклад, щоб звучання було лише яскравим, співають **і–а**, щоб голосні були округ­лені, співають **о–а.** Приголосні звуки значно активізують артикуляцію, тому роботу можна починати з поєднання голосних звуків з приголос­ними.

Спів із закритим ротом на сонорний приголосний звук "м" (спів на mormorando). Такі вправи виконуються на середньому відрізку діапа­зону, приносять користь лише тоді, коли при співі виникають резонатор­ні відчуття, коли співак добре відчуває вібрацію тканин носа, що значно підвищує тонус відповідних м’язів.

Метою кожної вправи є формування певних навичок, але при її виконанні не можна забувати про роботу голосового апарату в цілому. Усі вокальні навички знаходяться у тісному взаємозв’язку, тому робота над ними проводиться паралельно. Це і є основною складністю для юного вокаліста – засвоїти, що для досягнення стійкого результату потрібно використовувати абсолютно всі знання, уміння та навички, отримані на заняттях.

До основних вокальних навичок ми відносимо:

* формування правильної співацької постави;
* співацьке дихання й опору звука;
* розвиток музичного слуху та точне інтонування;
* активізацію і тонус діафрагми та м’язів черевної порожнини;
* високу співацьку позицію;
* використання різних видів звуковедення (legato, staccato, non legato; marcato, portamento, glissando) та оволодіння кантиленою;
* згладжування регістрових переходів та рівність звучання протягом усього діапазону голосу;
* розвиток рухливості голосу;
* доцільне використання головного і грудного звучання, вміння збалансовано їх поєднувати;
* вміння користуватися як твердою, так і м’якою атакою звука залежно від характеру твору та доцільної вокальної техніки;
* округлення голосних;
* відпрацювання чіткої дикції та тренування артикуляційного апарата;
* користуватися різною динамікою та вміти філірувати звук.

На початковому етапі потрібно формувати ці вміння в їх еле­ментарному вигляді, не вимагаючи тонкощів того чи іншого прийому. В подальшому відбувається закріплення, розвиток і удосконалення співацьких навичок, поглиблена робота над культурою й правильністю звука, красою тембру, тонким і різноманітним нюансуванням на більш складному музичному матеріалі.

Перехідним етапом від вправи до художнього твору є вокаліз – вправа, написана у формі музичного твору. Це твір для виконання голосом з інструментальним супроводом, спрямований на розвиток вокальної техніки. Його застосовують на початковому етапі навчання співу. Деякі композитори використовують вокаліз як частини великого твору або самостійний художній твір (наприклад, Глієр, Рахманінов).

Вокаліз – навчальний матеріал, який забезпечує зв’язок вузької вокально-технічної спрямованості вправ з образним змістом художніх творів. Він має за мету вироблення тих чи інших технічних якостей голосу, дозволяє застосувати і відшліфувати ті співацькі навички, які студент засвоїв на вправах. Вокалізи можуть бути корисними під час вправляння в тому чи іншому способі звуковедення (витримані звуки, інтервальні рухи, хроматичні інтервали, прикраси, гами тощо), коли цілеспрямований підбір вокалізів сприятиме подоланню технічних складностей. Вокалізи виконують на певному голосному (вокалізація) або з називанням нот (сольфеджування). Вокалізація сприяє досяг­ненню однакової якості звучання голосного на всіх ділянках звуковисот­ного діапазону, а змінювання голосних – їх нейтралізації. Сольфеджу­вання ж допомагає вирівнюванню звучання сполучуваних голосних і приголосних.

Наявність завершеної музичної форми дає підстави розглядати вокаліз як художній твір, не ускладнений змістом літературного тексту. Виконання вокалізів привертає увагу до "інструментальності" звукове­дення, до повного використання засобів музичної виразності, різних прийомів і штрихів у співі, оскільки безпосереднє звертання співака-початківця до літературного тексту та його емоційного змісту відволікає учня від розв’язання вокально-технічних завдань, тим самим затри­муючи розвиток вокальних навичок за рахунок активізації мовленнєвих пристосувань та установок. Перед співаком стоїть завдання виразного виконання музичного твору суто вокальними засобами, що загострює його музичні почуття, примушує уважно слідкувати за музикальністю фрази, вчить відчувати музичну форму. Досягнення та збереження єдності технічної і художньої сторін вокального розвитку, коли вони у взаємодії та взаємовпливі доповнюють і збагачують один одного, ство­рю­ють сприятливі умови для формування співака високої кваліфікації.

**Методичні поради педагогу-вокалісту:**

* потрібно слідкувати, щоб не виникало форсування під час виконання вправ;
* стежити за точною атакою звука та чистотою інтонування;
* контролювати правильну співацьку поставу у вихованця та звертати увагу на його міміку;
* не слід награвати поспівку голосно, учень повинен злегка відчувати підтримку інструмента і гарно чути свій голос;
* переходити від одного елемента вправи до іншого варто з використанням хроматичного секвенційного руху;
* паузи між вправами за можливості повинні бути однаковими, такими, щоб співак міг без поспіху підготуватися до наступного повто­рення вправи;
* застосовувати вправи для розвитку різних вокальних навичок;
* скеровувати учня на якісне та осмислене виконання вправ;
* звертати увагу на недоліки, фізіологічні вади голосового та артикуляційного апарату (затисненість щелепи, напруження м’язів шиї, детонація, гундосіння, білий звук, тремоляція, мляве та сипле звучання, "під’їзди" і сповзання тону, шепелявість тощо).

Вправи є необхідною умовою розвитку вокально-технічних нави­чок. Без їх співу з поступовим зростанням складності творів високого технічного рівня досягти неможливо. Також не можна домогтися вокального виховання на самих лише музичних творах. Вокально-технічні навички виробляються на вправах, а закріплюються, збагачу­ються, удосконалюються в роботі над музичними творами. Продумано підібрані в порядку поступового підвищення труднощів художні музичні твори також є вправами для вдосконалення вокальних навичок, співу.

**Література**

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник / В. Г. Антонюк. – К. : ЗАТ "Віпол", 2007. – 173 с.
2. Велка О. Виховання молодого співака. Робота над голосом – постановка голосу : навч.-метод. посіб. / Ольга Велка. – Івано-Фран­ківськ : Фоліант, 2015. – 30 с.
3. Дмитрієв Л. Б. Основи вокальної методики : навч. посіб. / Л. Б. Дмитрієв. – М. : Музика, 1985. – 197 с.
4. Кочнева И. С. Вокальный словарь / И. С. Кочнева, А. С. Яков­ле­ва. – Л. : Музыка, 1986. – 70 с.
5. Люш Д. В. Развитие и сохранение певческого голоса / Д. В. Люш. – К. : Муз. Украина, 1988. – 144 с.
6. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / А. Г. Ме­на­бени. – М. : Просвещение, 1987. – 92 с.
7. Микиша М. В. Практичні основи вокального мистецтва / М. В. Ми­­­ки­ша. – К. : Музична Україна, 1985. – 80 с.
8. Юдин С. П. Формирование голоса певца / С. П. Юдин. – М. : Музгиз, 1962. – 168 с.
9. Юссон Р. Певческий голос / Рауль Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 263 с.
10. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу / Ю. Є. Юцевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 160 с.
11. Яковлев А. В. Физиологические закономерности певческой атаки: тренировочные упражнения для воспитания вокалистов / А. В. Яко­в­лев. – Л. : Музыка, 1971. – 64 с.

**ДЖАЗОВЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ ШКІЛ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

**Ігнатов С. В.**

*У статті висвітлюються шляхи розвитку творчих умінь учнів шкіл естетичного виховання за допомогою джазового мис­тецтва. Розкриваються особливості формування* *умінь імпро­візації. Аналізуються можливості джазу як важливого чинника акти­візації творчої діяльності учнів в умовах позашкільної спеціалі­зованої освіти.*

На сучасному етапі розвитку вітчизняної системи освіти, інтеграції у світовий освітній простір особливого значення набуває розвиток творчого потенціалу особистості. Одним із пріоритетних завдань сучас­ної мистецької освіти є пошук оптимальних шляхів активізації творчої діяльності учнів у процесі музичного навчання і виховання. Особливого значення набуває розвиток творчих умінь учнів шкіл естетичного виховання за допомогою джазового мистецтва.

У науково-педагогічній літературі розглядаються питання, присвя­чені музично-педагогічній творчій діяльності (А. Болгарський, О. Олек­сюк, Г. Падалка, О. Ростовський та ін.), розвитку художньо-творчого потенціалу студентів (Е. Абдуллін, Л. Масол, В. Ражников, О. Руд­ницька, О. Щолокова, О. Щербініна та ін.), формуванню художньо-творчих умінь (Б. Іофіс, М. Кириченко, Л. Онофрійчук, О. Плотницька, І. Черняв­ська, І. Шинтяпіна та ін.). Останнім часом також набули широ­кого висвітлення проблеми навчання джазового мистецтва (Б. Брилін, О. Жаркова, Ю. Козирєв, Ю. Маркін, О. Павленко, В. Рома­ненко, О. Хро­му­шин та ін.).

Метою даної статті є актуалізація джазового мистецтва як засобу розвитку творчих умінь учнів шкіл естетичного виховання.

Важливе місце у системі вітчизняної позашкільної освіти займають початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, основною метою яких є забезпечення дітей початковою мистецькою освітою, залучення їх до професійного мистецтва. У школах естетичного виховання створю­ються умови для розвитку творчого потенціалу особистості, підтримки талантів та обдарувань, формування соціального досвіду на основі особистих бажань дітей та молоді, враховуються їхні нахили, інтереси, потреби з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей.

Відомо, що здатність та вміння творчо реалізуватися не є вро­дженою якістю, вона формується i розвивається в активній музичній діяльності та в цілеспрямованому педагогічному процесі. Творчість виявляється у створенні нового, в оригінальному підході до організації навчально-виховного процесу, спрямованого на забезпечення якісних продуктивних результатів творчого росту учнів. Основою творчої діяльності є виникнення творчого задуму та його втілення в життя, а джерелом – внутрішній саморух особистості до творчої самореалізації та самовдосконалення.

У сучасних наукових дослідженнях вчені виокремлюють такі ознаки творчості: новизна; оригінальність; уміння бачити і встановлю­вати різні взаємозв’язки; здатність знаходити аналогії як істотний елемент творчого мислення; уміння комбінувати і вибирати з багатьох можливостей, а потім синтезувати і зв’язувати елементи новим ори­гінальним шляхом; проблемність мислення.

Визначаючи психолого-педагогічні умови, які сприяють творчій діяльності та розвитку творчих можливостей учнів у навчально-вихов­ному процесі, С. Сисоєва називає такі: "сприяння самовизначенню кож­но­го учня в усіх сферах внутрішньошкільного життя через інди­віду­альний вибір; демократичний стиль спілкування педагогів із учнями, свобода творчих дискусій, обміну думками, уміння вчителів помічати і цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного учня; своєчасна доброзичлива оцінка творчої навчальної діяльності учнів" [2, с. 115–116].

Творчі уміння сприяють баченню нового, оригінального; обумов­люють самостійне мислення, генеруючи оригінальні ідеї, змістовність, форми, створюючи гармонійно-цілісний художній твір і загалом цінності. Сутність творчих умінь полягає в оволодінні теоретичними (розумо­вими) і практичними діями, спрямованими на успішне виконання творчої діяльності. Це вказує на новий продуктивний рівень активності особи­стості, відображаючи її гуманістичну й прогресивну спрямованість. Слід зазначити, що формування творчих умінь відбувається не стихійно – вони існують і формуються лише у відповідній практичній діяльності, досягаючи за сприятливих умов творчого рівня сформованості. Будь-які теоретичні знання можуть використовуватися вміло й корисно лише за умови їхнього творчого засвоєння.

М. Шуть вважає, що творчі уміння, розмежовуються на три групи:

* продуктивні – такі, що забезпечують здійснення творчої діяль­ності, отримання оригінального продукту (виходимо з ознак і критеріїв продукту творчої діяльності) або глибоку розробленість ідеї;
* операційно-процесуальні – такі, що забезпечують поетапне проходження творчого процесу (виходимо зі схеми відбування акту творіння);
* особистісні – такі, що забезпечують становлення творчої осо­би­стості (виходимо з індивідуальних психологічних властивостей особистості та рис її характеру, що розуміються як творчі) [8].

До основних умінь творчої діяльності Г. Нікітіна і В. Романенко відносять такі, які відображають індивідуальні риси особистості та дослід­ницькі уміння. На будь-якому рівні діяльності творчі уміння поділяються на три ієрархічні ступені – базовий, професійний і вищий. Для адаптації їх у педагогічних умовах дослідники пропонують такі рівні: творчі уміння вищого ступеня (набір імпровізаційних умінь, що сприяють розвитку таланту учня, котрий самостійно створює і вдосконалює творчі дії на основі розвивального завдання); творчі уміння професійного сту­пеня (набір спеціальних умінь, які пов’язані із головним видом творчої діяльності й освоєні учнем за підтримки вчителя); дослідницькі уміння (набуваються учнем під час запам’ятовування у процесі взаємо­дії з учителем) [4, с. 98].

Варто зазначити, що серед творчих умінь особливе місце зай­мають уміння імпровізації. Адже з цими творчими уміннями безпо­середньо пов’язані багато видів художньо-творчої діяльності.

Розглядаючи психологічні засади імпровізації, Б. Рунін приходить до висновку про прискорення пізнавально-творчого процесу на основі імпровізації. Він підкреслює, що момент імпровізації "... збагачує твор­чість за методом "проб і помилок", творчістю "навпомацки", творчістю "скороплинною", творчістю "напролом" [6, с. 49].

Важливість формування i розвитку елементів творчості та імпро­візації в музичній освіті доводив Б. Яворський. Вчений зазначав: "Потрібно, щоб кожен музикант мiг мовою свого мистецтва хоча б у найпростіший спосіб висловлювати свої думки. Треба, щоб кожен мiг імпровізаційно проспівати хоча б найпростіший уривок мелодії, акорди" [3, с. 23].

Велике значення імпровізації в музичному вихованні надавав Б. Асаф’єв: "Найнеобхіднішою справою я вважаю розвиток здатності до імпровізації. Творчий інстинкт проявляється у дітей в неодмінному прагненні менше споглядати або механічно виконувати визначене, але охочіше самим брати участь і вносити своє" [1, с. 100].

Слід зазначити, що імпровізація сприяє формуванню рухливості нервових процесів, навичок миттєвої інтерпретації музичної думки на інструменті, розвитку діяльності обох півкуль головного мозку. Це образно-емоційний процес, що вимагає аналітичного і конструктивного мислення та прискорює процес навчання, робить його ефективнішим, а головне – дає можливість учневі усвідомити свою творчу індивіду­альність.

Одним із важливих засобів розвитку умінь імпровізації учнів шкіл естетичного виховання може виступити джазове мистецтво. Викори­стання у повному обсязі можливостей джазу сприятиме активізації творчої діяльності дітей та формуванню в них творчих умінь у процесі музичного навчання і виховання.

У багатьох наукових дослідженнях джаз визначається як профе­сійне мистецтво, яке збагатило сучасну музичну класику новим тема­тично-образним змістом, а особливо незвичними та оригінально-специ­фіч­ними засобами музичної виразності. До головних ознак джазу відно­сяться: використання особливих ритмічних структур (синкопу­ван­ня, поліритмія); характерне метро-ритмічне протистояння – свінг; імпровіза­ційність; послідовність своєрідних гармонічних засобів (пере­важно септакордів, нонакордів та політерцієвих акордів); особливу виконав­ську манеру з характерним інтонуванням та звуковидобу­ван­ням, відмін­ну від академічної; широке застосування варіантно-варіацій­ного принципу розвитку; специфіку тембрової палітри інструмен­таль­ного та вокального виконавства.

Імпровізація як особливий вид спонтанної творчої діяльності належить до характерних особливостей джазу. Це те, що відокремлює джазове музикування від інших різновидів музично-виконавської прак­тики. Імпровізація сприяє підвищеній експресії виконання, встановлення інтерактивних контактів між виконавцем і слухачами, залучаючи їх до співтворчості. Також вона демонструє не результат, а процес створення музики.

З метою активізації творчої діяльності учнів, підвищення рівня за­цікав­леності навчанням музики доцільно використовувати джазову імпро­візацію у процесі інструментальної та вокальної підготовки учнів, яка відкриває нові перспективи й можливості для всебічного розвитку особистості, формування творчих умінь, підвищення виконавського рівня.

К. Шпаковська підкреслює, що джазова імпровізація становить значну педагогічну цінність: збільшує можливості загальнокультурного виховання особистості (розширення діапазону знань з історії та теорії джазу), сприяє творчому вихованню (активізація асоціативно-комбіна­тор­ного й аналітичного мислення особистості), включає засоби мо­рально-естетичного виховання особистості (засвоєння ціннісних пріори­тетів на основі ознайомлення з творчістю провідних майстрів джазу) [7].

Вивчення особливостей джазової музики сприятиме формуванню в учнів розуміння про головні складові імпровізаційних структур: особли­вості мелодичної імпровізації; гармонічної імпровізації, що відіграє важливу роль у варіюванні музичного матеріалу; ритмічного, фактур­ного, тембродинамічного видів імпровізації. Під час навчання імпро­візації учні отримають знання про типи джазової імпровізації (монодич­на, гомофонна, поліфонічна); форми музикування: сольна та колек­тивна; стандартну форму джазових композицій, правило "квадрата". Важливим аспектом розвитку творчих умінь загалом та вмінь імпро­візації зокрема є використання у процесі інструментальної та вокальної підготовки музично-творчих, проблемних завдань і вправ.

Знання закономірностей та механізмів мистецтва джазу дозволить учням творчо підходити до виконання естрадно-джазових творів: варію­вати форму твору, планувати драматургію свого висловлювання, роз­став­ляти головні акценти музичної думки, інтерпретувати динамічні відтінки, темп твору, додавати специфічні прийоми гри, змінювати нот­ний текст, збагативши його віртуозними пасажами, оригінальним звучанням відповідно до власного задуму, характеру та стилю музич­ного твору.

Вивчення особливостей, закономірностей та механіз­мів джазової музики в умовах позашкільної спеціалізованої освіти сприятиме твор­чому розвитку особистості. Використання засобів джазо­вого мистецтва у процесі інструментальної та вокальної підготовки учнів шкіл естетич­ного виховання сприятиме розвитку творчих умінь, музичних здібно­стей, активізації їхнього творчого потенціалу, підвищен­ню виконав­ського рівня.

**Література**

* 1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
  2. Кульчицька О. І. Обдарованість та психологічні механізми її розвитку / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер // Педагогічні технології: наука – практиці : навч.-метод. щорічник ; за ред. С. О. Си­соєвої. – К. : ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.
  3. Морозова С. Н. Основные направления и приемы развития детского творчества в педагогической деятельности Б. Яворского и его учеников: из истории музыкального воспитания : хрестоматия / С. Н. Мо­ро­зова ; сост. О. А. Апраксина. – М., 1990. – 118 с.
  4. Никитина Г. В. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения / Г. В. Никитина, В. Н. Романенко. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского университета, 1992. – 168 с.
  5. Павленко О. М. Особливості навчання джазового мистецтва майбутнього вчителя музики у професійній підготовці / О. М. Павленко // Духовність особистості в системі мистецької освіти : зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О. М. Олексюк / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 153–159.
  6. Рунин Б. О психологии импровизации / Б. Рунин // Психология процессов художественного творчества. – Л. : Наука, 1980. – С. 45–57.
  7. Шпаковская Е. Б. Джазовая импровизация как способ воспитания творческой индивидуальности исполнителя и слушателя : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Шпаковская Е. Б. – СПб., 2002. – 21 с.
  8. Шуть М. М. Критерії сформованості творчих умінь молодших школярів засобами музичних ігор у навчальному процесі [Електронний ресурс] / М. М. Шуть // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2012. – № 36. – С. 125–131. – Режим доступу:

<http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2012_36_24>. – Назва з екрана.

**ДО ПИТАННЯ ПРО ТРАДИЦІЇ ВИКОНАННЯ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ**

**Коробка В. І., Шевченко І. С.**

*У статті висвітлюються проблеми використання музичного фольклору у практиці підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Народна пісня постає як засіб формування вокаль­них навичок студентів та як джерело їх духовного збагачення.*

Багатогранність професії вчителя музики означає, що він повинен бути знавцем музичної народної творчості та її пропаган­дистом. У наш час набуває актуальності проблема активного викори­стання української народної музичної творчості. Національний фольк­лор має не лише науково-пізнавальне, ідейно-естетичне, емоційно-творче, але і виховне значення, адже народна музика завжди була та залишається невичерп­ним джерелом професійної творчості різних часів, стилів та художніх напрямків.

Україна з давніх часів славиться своїми піснями, які відрізняються винятковою виразністю та красою наспівів. Талановитий український народ зберіг свою національну гідність, мову і культуру, збагатив загальнолюдські духовні цінності глибокозмістовними і прекрасними народними піснями.

Народна пісенна культура нашого народу своїм корінням сягає глибокої давнини. Найбільшим її скарбом стала народна пісня, яка зародилась ще в дохристиянські часи. Пісенна творчість українського народу – золотий фонд української музичної культури.

Музичний фольклор – це народні пісні, танці, думи, інстру­мен­тальні мелодії. На відміну від професійної музики, фольклор не знає авторства. Ці твори живуть в усній традиції, тобто передаються з уст в уста, інколи видозмінюються. Їх колективним автором є народ.

"Фольклор – це саме життя", – говорив великий український компо­зитор Микола Лисенко. Фольклор – це жива історія народу, історія його страждань і радощів, його благородних поривань до світла і щастя.

В ХІХ ст. особливо посилюється увага до української народної пісні. Музиканти та етнографи стали збирати пісні в різних регіонах України. Тоді ж були видані перші збірки українських народних пісень. Це збірники М. Максимовича і О. Аляб’єва (1834 р.), О. Рубця "216 укра­їн­ських народних пісень" (1872 р.), понад 700 народних пісень зібрав М. Лисенко (протягом всього життя). Він по праву вважається одним з найвизначніших науковців-фольклористів дожовтневого часу.

М. Лисенко один із перших почав публікувати варіанти народ­них мелодій, цьому надавали допомогу І. Франко, Леся Українка, І. Кар­пен­ко-Карий, М. Садовський, М. Заньковецька, М. Загорська та багато інших.

У 20–30-ті рр. ХХ ст. збиранням народної музики займалися кваліфіковані музичні етнографи К. Квітка, М. Гайдай, В. Часовський та широке коло збирачів-любителів. Вчитель з Поділля Г. Т. Танцюра за­пи­сав 2500 народних пісень з мелодіями. На початку XX ст. К. Квітка записав від Лесі Українки відомі їй народні пісні.

В українській традиційній музичній культурі серед великого роз­маїття виконавських способів головну роль відіграє народний одиноч­ний спів. Спів – виконання голосом музики – є одним із найдавніших видів музичного мистецтва.

Академік АН УРСР, історик та фольклорист. Д. І. Яворницький ще в студентські роки (1904 р.) зібрав понад 1000 народних пісень, згодом у нього було записано 1500 українських народних пісень. Вчений записував їх на Катеринославщині, Харківщині, Полтавщині, Київській та Чернігівській губерніях. Із архіву Яворницького виявлено 327 мело­дій, близько 200 із них наспівано самим вченим. Він не лише знав народні пісні, а й любив виконувати їх для душі. Яворницький був музично обдарованою людиною з блискучою пам’яттю, а від природи мав прекрасний голос. Учений розумів важливість друкування народних пісень разом з мелодією, але його можливості були обмежені.

Відомий український музикознавець М. Грінченко поділяв точку зору К. Квітки, видатного етномузикознавця, щодо походження народ­них пісень, що давні пісні безперечно були гомофонні (одноголосні).

А. І. Іваницький (фольклорист, дослідник, педагог) аналізуючи стилі співацького виконавства вказував, що вони формувалися у взає­мо­дії ряду чинників – територіальних, соціальних, індивідуальних, але найбільше різновидів породжено саме територіальними факторами [2].

Поняття територіального співу складається з конкретних вико­навських традицій різних прошарків населення. Кожне соціальне середовище (селяни, чумаки, кобзарі) має властиві йому особливості співу та репертуару. Ці особливості в їх колективних або індивідуальних проявах і називаються співочими стилями.

Одноголосний спів у народній виконавській практиці поділяється на чоловічий і жіночий. Норми вокальної народної мови, які склались у народній пісенній творчості, мають характер об’єктивного закону, що обумовлює вибір певної співацької манери. Національні особливості народного співу обумовлені, головним чином, мовною природою звучання голосних і приголосних.

Українській народній манері співу притаманне природне, розмовне звучання, яскраво виражена дворегістрова побудова голосу, яку скла­дають, так зване, "грудне" звучання у нижній ділянці діапазону та чисте "головне" звучання верхньої частини. Грудне звучання народної манери співу – чисте, дзвінке, зичне, з досить високим рівнем високої співацької форманти. Головне звучання подібне до фальцетного, але відріз­няється майже цілковитою відсутністю співацького вібрато. У природній манері співу, що ґрунтується на народних традиціях, ми маємо зразок такої інтонації людського співу, що виникає внаслідок зв’язку між уявленням про висоту звука і його відтворення голосовим апаратом, який працює у мовному режимі, без перебудови біофізичного механізму звукоутворення.

Як відомо, народна пісня створювалася зручною для виконання, перш за все, за рахунок невеликого співацького діапазону. Інколи можна помітити, що у виконанні народних співців окремі звуки звучать дещо вище або нижче від звичайно темперованого строю, який вживається у професійній музиці.

У мелодиці народних пісень є багато дрібних мелодичних прикрас (мелізмів). Іноді народні співці користуються засобом поступового сповзання звука від верхньої ноти до нижньої або поступового підйому від нижньої до верхньої ноти (глісандо). У веснянках, жниварських, купальських піснях Полісся вживається вигук "Гу" (гукання) як давня форма спілкування людини з природою і поєднувалися вони з рухом, з танцем.

В Україні спостерігається три різновиди вокально-тембрової традиції (і ціла низка перехідних). В східних областях і Подніпров’ї жіночі тембри мають грудне забарвлення (Черкащина – зразок цієї манери). На північ (Полісся) і південь (Поділля) ця манера дещо пом’якшується (зменшується інтенсивність звука). Західне Поділля і Галичина викори­стовують, крім грудного, і головний регістр з порівняно стриманою гучністю співу. А перехід з грудного в головний регістр не супро­во­джується "прикриванням" звука.

Третя вокальна-темброва традиції (найменш поширена) харак­терна для Подністров’я (від Поділля до Галичини), але перетинається з двома попередніми вокально-тембровими традиціями. Ця (третя) традиція – використання міксту, манера співу – легка, світла, з викори­станням змішаних регістрів.

Розглядаючи культурну спадщину народних співаків, виділимо двох найзначніших – це Явдоха Зуїха та Максим Микитенко.

М. Микитенко – селянин-бідняк з с. Пизевичі Малинського району Жито­­мирської обл., якому у 1898–1899 було 70 років. К. Квітка зробив записи виконаних ним пісень, які належали до одноголосних стилів. Він вважав його найбільш обдарованим народним співцем, який надзви­чайно любив пісні. Стриманість та помірність були характер­ною рисою його виконання, і більш за все вони переважали в старому україн­ському сольному співі.

У піснях, які виконував Микитенко, поєднуються загальні та інди­відуальні стильові засоби. У багатьох мінорних наспівах вживав змен­шену кварту. Таким чином, він виявив свій індивідуальний стиль. Стиль Микитенка – взаємодія нової пісенно-романсової та сільської музичної традиції. Його пісні свідчили про використання засобів мажор­но-мінорної системи народними співаками кінця ХІХ ст. Та в цілому Микитенко спирався на традиційні інтонації фольклору.

Одна з найобдарованіших співачок і знавців фольклору України – Явдоха Микитівна Сивак (Зуїха). Вона народилася у 1855 р. в селі Кущиці Гайсинського району Вінницької області в родині кріпака. їй було 63 роки, коли Г. Танцюра почав записувати від неї фольклор, зокрема 1008 пісень. Співала Явдоха охоче і красиво. Г. Танцюра залишив спостереження про індивідуальний стиль. Співала вона в грудній мане­рі, на високих нотах переходила на фальцет, а інколи дуже низьким грудним голосом ("басом") – ще на октаву нижче. Напевно, в гурті співачка завжди "басувала". Також особливістю її голосу можна пояс­нити, що серед великої кількості записаних від Явдохи Зуїхи одного­лос­них пісень значна їх кількість – це сольні версії хорового багатоголосся. Наявність сольних версій гуртових пісень у репертуарі співачки – одна з істотних рис її індивідуального співочого стилю: ніхто не міг знати тисячі пісень, як вона, тому, навіть раз почувши десь гуртову пісню, вона потім співала її "для себе" в сольному варіанті.

Однак багатство сольних версій в репертуарі Явдохи Зуїхи пояс­ню­­ється не тільки цим. Максим Микитенко формував свій репертуар в середині ХІХ століття (40–50-х рр.), коли багатоголосся підголосково- поліфонічного плану ще не набуло поширення на Поліссі. До того ж у Пенязевичах чоловічий гуртовий спів (крім колядкового) не практи­кувався. Тому Микитенкові властива виняткова чистота одноголосного стилю.

А от Явдоха Зуїха формувалася як співачка в останній чверті ХІХ ст. тоді, коли багатоголосся, витісняючи одноголосний спів, почало інтен­сивно поширюватися в різних регіонах. Східне Поділля поряд з Лівобе­реж­жям одне з перших було охоплене багатоголосною тради­цією. І це зрозуміло, коли зважити на величезний репертуар цієї талановитої жінки. Її творчість може бути предметом окремого дослі­дження. Ми обмежилися вказівками тільки деяких найзагальніших рис її власного сольного стилю, де переплітаються різні стильові відгалу­ження. З одно­го боку – гомофонно-гармонічна мелодика, з іншого – традиційні, діатонічні наспіви ліричного пласта. Більш показовою для одного­лосного стилю Явдохи Зуїхи є широкоамбітусна мелодика, здебільшого діатонічна, інколи альтерована [4, с. 276].

Безпосередність виявлення почуттів у народних піснях створює сприятливі передумови для оволодіння народною співацькою манерою, якій протипоказано вимушеність, штучність, надуманість виконання, але властиві щирість та емоційність.

До нашого часу професіонали-фольклористи займаються збиран­ням народних пісень, щоб ознайомити шанувальників народної твор­чості.

Початкове співацьке виховання на природній народній основі дає можливість продовжити навчання співу у тій співацькій манері (народ­ній, академічній або естрадній), яка органічно відповідає природі співака та не виключає можливості сполучення двох або трьох виконавських манер, що переконливо доводила у своїй педагогічній практиці викла­дач Ніжинського педагогічного інституту, заслужена артистка України М. Ф. Бровченко і її численні учні.

Сьогодні музичний фольклор може бути джерелом естетичної насолоди, формування музичної свідомості молодого покоління.

У цьому напрямку працює одна з відомих популярних телепрограм "Фольк-music", яку веде Оксана Пекун. Вона активно пропагує народні пісні в автентичному та сучасному виконанні різними колективами та окремими виконавцями, такими як Марта Шпак, Ярослава Руденко, Андрій Князь, Роксолана Калин, Катерина Малицька.

Таким чином, вивчення народної пісні, традицій її виконання, збереження та популяризації є одним із музично-естетичного виховання підростаючого покоління. Для майбутнього вчителя музичного мисте­цтва пісенний фольклор має стати не лише навчальним матеріалом для власного самовдосконалення, а й предметом дослідження та попу­ляризації серед школярів.

**Література**

1. Гордійчук М. Як записувати народну музику (порадник для збирачів музичного фольклору) / М. Гордійчук. – К. : Державне видав­ництво образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1960. – 35 с.
2. Іваницький А. Українська народна музична творчість : посібник для вищих та середніх учбових закладів / А. Іваницький. – К. : Муз. Україна, 1990. – 328 с.
3. Іваницький А. Український музичний фольклор : підручник для вищих учбових закладів / А. Іваницький. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 320 с.
4. Лісецький С. Українська музична література для 5 класу ДМШ / С. Лісецький. – К. : Музична Україна, 1982. – 70 с.
5. Українські народні пісні, наспівані Д. Яворським. Пісні та думи з архіву вченого. – К. : Музична Україна, 1980. – 453 с.

**МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ**

**Крошка В. В.**

*У статті розкривається суть мистецтва, зокрема музичного, та його роль у художньо-естетичному вихованні школярів. Про­ана­­лізовано основні функції мистецтва (суспільно-перетворю­вальна, пізнавально-евристична, художньо-концептуаль­на, функ­ція передбачення, інформаційна та комунікативна, виховна, функція навіювання, естетична та гедоністична) як засоби, що безпо­середньо впливають на естетичну культуру підроста­ючого покоління.*

Сьогодні в умовах відродження національної культури актуаль­ною є проблема естетичного виховання підростаючого покоління, що забезпечує ціннісне становлення до навколишнього світу, емоційно-образне бачення реальності, розвиток здатності сприймати красу в усьому її різноманітті і створювати прекрасне в навколишній дійсності.

Досліджуючи особливості різних психоемоційних засобів впливу на особистість, зокрема мистецтва, що найбільш природно й тонко торкається найрізноманітніших струн чутливої молодої душі, науковці зазначають, що у сучасних школярів прогресує тенденція до байду­жості. До школи приходять діти, які швидше мислять, володіють більшою інформацією, але менше дивуються, менше захоплюються, їх не дуже приваблюють різні природні явища, творчі результати люд­ських надбань. Звідси важливим стає естетичний критерій діяльності, що виробляється у процесі сприйняття мистецтва, за певних умов та може трансформуватися в інші сфери соціальної і художньої практики людини, гармонізувати її життя, змінювати баланс духовних сил, приносити естетичну насолоду, змінювати погляди на навколишній світ, рятувати від обмеженості свідомості і стереотипів мислення. Тому метою даної статті буде розкриття суті музичного мистецтва та його впливу на художньо-естетичне виховання школярів.

Звичайно, питання художньо-естетичного виховання засобами ми­стецт­ва було і залишається актуальним протягом багатьох років, бо змінюється час, смаки, ідеали. Багато аспектів цієї проблеми розроб­лялися філософами, естетиками, педагогами, психологами, мистецтво­знавцями, зокрема – загальні питання теорії художньо-естетичного виховання (Д. Джола, І. Зязюн, Б. Теплов, В. Шацька, А. Щербо); питан­ня естетичного виховання засобами музичного мистецтва (Д. Кабалев­ський, Б. Неменський, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростов­сь­кий, О. Руд­ниць­ка та ін.); питання специфіки естетичного виховання учнів різного віку (М. Верб, А. Верем’єв, К. Гавриловець та ін.). Ці напрацювання є основою подальших досліджень проблеми художньо-естетичного вихо­вання.

Аналіз педагогічної теорії та практики показує, що у становленні естетичної культури особистості основну роль виконує взаємодія трьох чинників: творчий фонд особистості, вплив соціокультурного середо­вища, цілеспрямована педагогічна корекція та стимуляція. В цьому сенсі неабиякого значення набуває саме естетичне виховання у житті молодого покоління.

Дослідники теорії і методики естетичного виховання школярів Д. Джола та А. Щербо вважають, що естетичне виховання – це ціле­спря­моване формування і розвиток підходу людини до світу з потребою в удосконаленні, прилучення її до споживання і творіння цінностей художньої культури суспільства, тобто формування есте­тичних сприй­няттів, суджень, смаків, почуттів, естетичної свідомості, правиль­ного розуміння прекрасного в дійсності і в мистецтві, розвиток есте­тичних потреб та інтересів, здібностей до творчої участі в перетворенні життя за законами краси. Естетичний розвиток – це тривалий процес становлення і вдосконалення естетичної свідомості, відносин і есте­тичної діяльності особистості [7, с. 17].

Людина майбутнього повинна бути творцем, особистістю з розвиненим почуттям краси й активним творчим началом. А навчити бачити прекрасне навколо себе в навколишній дійсності покликана саме система художньо-естетичного виховання, але в будь-якій системі є стрижень, основа, на яку вона спирається. Такою основою в системі художньо-естетичного виховання є мистецтво (музика, архітектура, скуль­п­тура, живопис, танець, кіно, театр та інші види художньої творчості). Мистецтво – це особливий вид духовно-практичного освоєн­ня дійсності за законами краси [1, с. 20]. Кожен вид мистецтва специфічно впливає на розвиток внутрішнього світу людини.

Серед мистецтв *музиці* належить особливе місце завдяки її безпо­середньому комплексному впливу на людину. Спеціальні дослідження показали, що музика впливає і на психіку, і на фізіологію людини. вона може заспокоювати і збуджувати, викликати різноманітні емоції. У зв’язку з цим у системі художньо-естетичного виховання все більше утверджується теза про важливість музичного виховання особистості, його значення для розвитку мислення, уяви, уваги, пам’яті, волі, для виховання емоційної чутливості, душевної чуйності тощо.

Музика посідає особливе місце у духовному житті суспільства завдяки своїй поліфункціональності. Майже кожна з функцій мистецтва є "дублером" тієї чи іншої форми практичної діяльності людини. Тим часом музика як одна з форм пізнання дійсності забезпечує різнобічний вплив на свідомість людини, виступає джерелом пізнання, духовного збагачення і форму­вання світогляду особистості, допомагає усвідомити їй своє покликання, визначити систему цінностей [3, с. 17].

Загалом сутність мистецтва глибоко гуманістична за своєю приро­дою, оскільки у центрі його інтересів завжди стоїть людина. Мистецтво і мораль мають єдину мету – удосконалення особистості. Мистецтво акумулює моральний досвід поколінь і завдяки своїм специфічним якостям допомагає кожній людині виявити власну моральну позицію на рівні свідомості через оцінку своїх спонукань, вчинків, особистих яко­стей; воно також формує мотиви, ціннісні орієнтації через співвідно­шення з моральними нормами та ідеалами [1, с. 80].

В контексті порушеної проблеми було б доречним зупинитися більш детально на основних функціях музичного мистецтва, до яких відносяться: *суспільно-перетворювальна функція, пізнавально-еври­стич­на, художньо-концептуальна, функція передбачення, інформацій­на та комунікативна, виховна, функція навіювання, естетична та гедо­ністич­на* [4, с. 18].

**Суспільно-перетворювальна функція** (мистецтво як діяльність). Виявляється у тому, що художній твір здійснює ідейно-естетичний вплив на людей, включає їх у цілісно спрямовану діяльність.

**Пізнавально-евристична функція** (мистецтво як знання та просвіта). Незважаючи на те, що найвидатніші філософи світу Платон та Гегель вважали мистецтво нижчою формою пізнання істини, яка не може вступати у суперництво ні з філософією, ні з релігією, все ж таки треба визнати, що пізнавальні можливості мистецтва величезні. Ми­стецтво здатне дослідити ті сторони життя, які не доступні науці.

**Художньо-концептуальна функція** (мистецтво як аналіз стану світу). Воно прагне глобального мислення, розв’язання загально­світо­вих проблем, осмислення стану світу.

**Функція передбачення –** виявляє себе як у прямій, так і в опосередкованій формах.

**Інформаційна та комунікативна функції** (мистецтво як повідом­лення і спілкування). Аналіз саме цих функцій мистецтва лежить в основі сучасних естетичних теорій. Мистецтво розглядається як своєрід­ний канал зв’язку, що несе інформацію. При цьому інформаційні можливості художньої мови виявляються значно ширшими, мова мистецтва більш зрозуміла, метафорична, емоційно сильніша, ніж розмовна.

**Виховна функція** (формування цілісної особистості). Виховне значення філософії полягає у впливі на формування світогляду, політики – на політичні погляди, а от мистецтво впливає комплексно і на розум, і на душу людини, формує цілісну особистість. Мистецтво впли­ває на особистість через естетичний ідеал, воно дозволяє людині пережити інші життя, крім цього, особливості сучасного життя роблять чи не найважливішою ще одну здатність мистецтва – контакт з художнім твором дає можливість розрядити внутрішню напругу, хвилювання, що породжується реальним життям, хоча б частково компенсувати монотонність буденності.

**Функція навіювання** (сугестивна). Мистецтво здатне навіювати спосіб мислення, почуття, майже гіпнотично впливає на людську пси­хіку, особливо ця його здатність виявляється у складні періоди історії.

**Естетична функція** (формування ціннісних орієнтацій). Під впли­вом мистецтва формуються естетичні смаки, пробуджується творче начало особистості, її бажання творити за законами краси. Це зовсім не означає, що кожна особистість повинна демонструвати своє бажання брати участь у художній самодіяльності, але все, що робить людина, повинно узгоджуватися з уявленнями про красу і міру.

**Гедоністична функція** (функція насолоди). Вона пов’язана з тим, що існує ігровий аспект художньої діяльності. Гра як вияв свободи приносить естетичну насолоду, радість, духовне натхнення.

Звичайно це далеко не всі функції мистецтва, але, на нашу думку, досить суттєві. Існування людей без мистецтва неможливе, воно формує особистість всебічно, формує моральні принципи, естетичні смаки, розширює кругозір, знання, уяву, фантазію. Всезагальна потреба в мистецтві випливає, за словами великого німецького філософа Г. Гегеля, з розумного прагнення людини духовно освоїти внутрішній і зовнішній світи, уявивши їх як предмет, в якому вона пізнає власне "Я".

Отже, художньо-естетичне виховання займало і займає важливе місце у всій системі навчально-виховного процесу, оскільки воно впливає на розвиток не лише художньо-естетичних якостей людини, а й на розвиток особистості в цілому: її духовних потреб, моральних ідеалів, особистих та суспільних уявлень, поглядів. Багатовимірність музичного мистецтва дає можливість людині естетично освоювати світ у всій його складності і багатстві.

**Література**

1. Виховання естетичної культури учнів засобами мистецтва : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська, Л. О. Хлєбнікова. – К. : ІЗМН, 1998. – 156 с.
2. Волошина Н. З теоретичних засад естетичного виховання учнів засобами мистецтва / Н. Волошина // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 9–18.
3. Жофчак З. Естетичне виховання школярів засобами мистецтва / З. Жофчак // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 3. – С. 15–20.
4. Онищук Ю. Осередки естетичного розвитку дитини засобами театрального мистецтва / Ю. Онищук // Шкільний світ. – 2004. – № 37, жовтень. – С. 17–20.
5. Оніщенко О. Художньо-естетичне виховання учнів засобами ми­стецт­ва / О. Оніщенко // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 2. – С. 26–28.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Богдан, 2005. – 360 с.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей : избран­н. труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985.

Т. 1. – 1985. – 427 с.

**ПРОБЛЕМА НАДМІРНОГО ГОЛОСОВОГО НАВАНТАЖЕННЯ**

**В ДИТЯЧОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ**

**Патенок А. А., Раструба Т. В.**

*Стаття присвячена розкриттю проблем надмірного голосового навантаження в дитячому хоровому колективі та пропону­ються способи їх усунення. Вказується на необхідність форму­вання у майбутніх керівників-диригентів здатності здійснювати есте­тич­не виховання школярів засобами вокально-хорового мистецтва.*

В епоху духовного відродження України пріоритетна роль нале­жить розвитку національної системи освіти і виховання, яка має забез­печити вихід молодої незалежної держави на світовий рівень. Невід’єм­ною складовою частиною національного виховання є музично-пісенна спадщина українського народу, його традиції, звичаї та обряди.

Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI ст.) передбачено, що національне виховання в Україні має ґрунтуватися на глибокому засвоєнні молодим поколінням духовних надбань україн­ського народу, забезпеченні духовної єдності поколінь, формуванні духовної культури особистості. Освіта покликана сформувати нові цінності до яких належать: духовність, солідарність і консолідація людей, єднання їх з природою та розуміння роботи як процесу, що приносить насолоду. Головна мета освіти – виховати здорове, розумне, творче, духовно багате покоління.

Її найважливіша мета полягає в підвищенні мистецького розвитку дітей різного віку, у вихованні молодого покоління в руслі національно-культурного розвитку України. Музична освіта дітей є найважливішим процесом у побудові музичної культури суспільства, а також суттєвим елементом естетичного і загальнокультурного зростання людства. Відтак, безперечно, зростає роль хорової музики як важливого засобу формування особистості майбутнього громадянина, людини завтраш­нього дня.

Вітчизняна хорова культура викристалізовувалася більше тисячі років, вона – одна з найдавніших у Європі. Тяжіння до хорового співу закладена в самосвідомості людини. У той же час це один з інстру­ментів духовного вдосконалення нації. Величезна кількість видатних диригентів-виконавців, методистів, педагогів, діячів культури зверта­лися до питання хорового співу, зокрема дитячого хорового виконав­ства. Особливо цінні праці Г. Дмитрієвського, Д. Кабалевського, С. Мак­си­мова, О. Огороднікова, К. Птиці, В. Соколова, П. Чеснокова, Л. Шамі­ної та ін. Питання дитячого хорового співу постійно привертає увагу науковців, диригентів та митців вокального жанру. З огляду на важливість досліджуваної проблеми варто зазначити, що розгляд цих питань знайшов своє відображення в хорознавчих і наукових працях М. Леонтовича, К. Пігрова, В. Попова, Д. Огороднова, А. Болгар­ського, Г. Сагайдак, Л. Хлєбникової та ін.

Хоровий спів є дієвим засобом виховання дітей. Він об’єднує їх у єдиний дружний колектив, організовує і дисциплінує, а головне – розви­ває музикальність дітей, пам’ять, мислення, мовлення, сприйняття та інші психічні процеси. Працюючи з хором, керівник несе велику відпо­відальність за правильне виховання співочого голосу своїх вихо­ванців. Навіть звичайнісінький голос потрібно правильно спрямовувати і розвивати. Що ж вимагається від керівника хору для успішної роботи? По-перше, це знання особливостей розвитку голосу. По-друге, йому самому потрібно володіти хорошим музичним слухом, правильно говорити, співати та розвивати у дітей увагу. Навчити дитину слухати і чути те, про що говорить керівник, що він співає і грає, можна тільки при відповідній увазі з боку дітей, а тому з перших занять потрібно викли­кати у них інтерес до музики і прагнення професійно оволодіти музичним мистецтвом [3, с. 100].

До розвитку й організації дитячого співу причетні різноманітні спе­ціалісти: композитори, диригенти, вокальні педагоги, керівники народної освіти та дошкільних закладів, акустики, шкільні лікарі та інші. Кожен фахівець по-різному розв’язує завдання охорони дитячих голосів, і тим успішніше, чим більше ці спеціалісти рахуються з особли­востями стану та розвитку органів голосового апарату дітей та підлітків. В першу чергу такими *особливостями* є:

* їх надмірна морфолого-фізіологічна крихкість;
* слабка стійкість проти будь-яких шкідливих моментів (голосного співу);
* вузький діапазон їх функціональних можливостей, внаслідок чого дуже близько один до одного знаходяться межі можливого та доступ­ного [4, с. 83].

Не існує принципової різниці між дитячим і дорослим вокальним вихованням. Тому, говорячи про дитячий спів, не можна не торкатись водночас загальних питань вокальної методики, враховуючи при цьому специфіку, обумовлену фізіологічними та психологічними осо­бли­востями дитячого віку.

Виховання вокальних навичок повинно відбуватися в комплексі. Наприклад, працюючи над дикцією, потрібно в той же час стежити за диханням дітей і якістю відтвореного звуку. Відомо, що органи слуху, голосові органи (гортань, глотка, голосові складки, м’яке піднебіння, ротова і носова порожнини) і органи дихання (легені, діафрагма, міжре­берна мускулатура, трахея і бронхи) є складним співочим механіз­мом, яким потрібно навчитися володіти. Сформовані співацькі навички є основною необхідною умовою свідомої вокально-творчої діяльності. Потрібно знати, що швидкість формування співаць­ких навичок залежить від їх складності, вікових та індивідуальних особливостей, ставлення учнів до співацької діяльності та свідомого підходу до оволодіння навичками співу, здібностей та інтересів дітей і, нарешті, від педаго­гічної майстерності вчителя та методів навчання [5, с. 80]. Розвиток співацьких навичок проходить у тісному зв’язку з розвитком музичного слуху і ритму. Однією з важливих умов виховання навичок співу є співоча постава: розправлені, ледь відведені назад плечі, легкий вигин хребта в попереку, вільно опущені вниз або на коліна руки, пряма, без напруження голова та обов’язково внутрішня посмішка, що допомагає утворенню чудового співочого тону.

Не менш важливим є співацьке дихання. Правильно дихати під час співу повинні навчитися навіть наймолодші співаки. Більшість малюків звикла дихати поверхнево, піднімати плечі під час вдиху і робити короткий видих. Є діти, що дихають після кожного другого, третього проспіваного слова, тому виспівування тривалої фрази на одному диханні багатьом дітям дається непросто. Слід підкреслити, що співацьке дихання – дуже важливий елемент звукоутворення, початком якого є атака звуку, тобто перехід голосового апарату зі стану спокою в стан фонації. За своєю силою дитячий голос поступається дорослому. І це не випадково, адже відносно слабкі органи дихання дитини не можуть забезпечити великого підзв’язкового тиску, що визначає силу голосу.

Відомо, що діти люблять покричати, особливо хлопці, але саме дитячому голосу взагалі заборонено голосний спів. Співати треба якомога обережніше, а також треба пояснити учням, що співати гучно не тільки не гарно, а й небезпечно. Коли дитина примушує себе співати та постійно форсувати звук, вона може лишитися без голосу, співати дуже високо або низько теж не потрібно, тому що голос може втратити дзвінкість та силу [1, с. 39].

Одним з важливих моментів є те, що у співацькій практиці деяких дитячих колективів зустрічаються нерідко випадки, коли діти на хоро­вому концерті або в процесі репетиції втрачають свідомість чи пога­но себе почувають та вимушені піти зі сцени. В чому причина цього явища? В основі аналізу наведених фактів втрати свідомості дітьми під час співу в хорі може бути закладений принцип визначення основних параметрів загальної системи механізму голосу людини, а саме крово­носної системи. Враховуючи дитячу фізіологію, діти не повинні співати без перерви більш ніж 20 хвилин [2, с. 48].

Очевидно, внаслідок великих голосових навантажень порушується робота малого кола кровообігу, що не може не відбитися і на роботі великого кола, а як наслідок – на режимі постачання крові до головного мозку. Обезкровлення мозку, а також киснева нестача крові, порівняно з іншими причинами, можуть призвести до запаморочення співака, а особливо в дитячому віці [5, с. 13]. Ось чому таке шкідливе велике перевантаження голосового апарату у дітей. Все це потрібно врахо­вувати хормейстеру в праці з дитячим хоровим колективом при визна­ченні режиму занять, підбору репертуару та інше.

Особливості дитячої фізіології вимагають від керівника хору дотримання правил охорони і гігієни дитячого співацького голосу. Вра­хо­вуючи, що спів – це процес фізіологічний, під час якого витрачається багато енергії, педагог має стежити за тим, щоб не допускати пере­втоми співаків. Потрібно проводити заняття у провітрених приміщен­нях, дотримуватися оптимального режиму роботи і відпочинку, не допускати форсованого звучання голосів, уникати складного репертуа­ру, не злов­жи­вати незручною (високою або низькою) теситурами.

Також поширеним недоліком при співі у дитячому хоровому колек­тиві є скута нижня щелепа. Це спричиняється тим, що рот співака ледь відкритий, немає вільного звучання, голосні вимовляються нечітко. Найнебезпечнішими та неправильними є звуки, які беруться на непра­вильному диханні. Високий підзв’язковий тиск, що утворюється в гортані людини при голосових навантаженнях, має значний вплив як на діяльність серця, так і на роботу мозку.

На всіх етапах розвитку дитячого голосу хормейстеру багато уваги слід приділяти співу у високій позиції. Штучний грудний тембр, гортан­ний звук чи занадто відкритий, так званий "білий звук", спів через ніс – усе це легко почути. Ці дефекти звукоутворення усуваються система­тичною роботою, яка спрямована на запобігання форсування звука в піснях і вправах. Основою правильного співу є м’який, об’ємний звук без напруження. Для формування об’ємного звуку можна вдатися до виспівування голосних "а", "о", "у" (при цьому "а" мусить наближатися до "о" – округленим ротом, з вільно опущеною нижньою щелепою) вправи на йотовані голосні "йо", "йа" та на склади "льо", "ля" [2].

У молодшому шкільному віці голосовий апарат надзвичайно слабкий, голосові зв’язки перебувають у стадії формування. Механізм звукоутворення характеризується коливанням країв голосових зв’язок, які під час фонації повністю не змикаються. Це визначає фальцетне (головне) звучання дитячих голосів у діапазоні октави. Це є зона примарних тонів, які беруться вільно, без напруження. Саме в примар­ній зоні голосу розпочинається вокально-хорова робота зі школярами молодшого віку. Пісні такого діапазону виконуються дітьми гарним природним звуком, вільно, емоційно.

В 11–15 років формується вокальний м’яз. Це надає можливість використати під час фонації не лише коливання країв, а й серединне коливання голосових зв’язок, а іноді й усю їх товщину, що визначає появу звучання голосу в новому – грудному регістрі. Завдяки цьому збільшується сила голосу, його діапазон. Але визначити появу нового регістру буває дуже важко, тому що при правильному співацькому вихованні молодших школярів у період, коли розвивається вокальний м’яз, збагачення голосу грудним звучанням йде поступово.

В плані вокалу збільшується потяг до популярних жанрів, до спрощених інтонаційних прийомів, тому діти часто наслідують спів дорослих. Це призводить до передчасного форсування роботи не зміцнілого вокального м’яза і вироблення, у зв’язку з цим, фальшивого альтового звучання. Недосвідчений керівник під час перевірки роботи голосу може сприйняти таке звучання і помилково зарахувати дитину в альтову партію [5, с. 13].

На сучасному етапі спостерігається тенденція до співу дитячих колективів під фонограму, але керівникам слід пам’ятати про те, що спів пісень, особливо не властивих дитячому віку, може зашкодити голосо­вому апарату дітей через прискорену ритміку (не дає можливість вокалізації). Негативний вплив такої практики впливає на тембральні якості дитини – вона копіює різні шумові прийоми, звикаючи при цьому співати у високих обертонах (так з’являється носовий призвук).

Тому, як свідчить спостереження, спів не лише можливий у дитячому віці, а й корисний за умови правильного та професійного навчання. Помічено, що підлітки, які систематично співають в хорі, значно легше переносять перебудову голосового апарату в мутаційний період. Спів сприяє розвитку голосових зв’язок, дихального й артикуля­ційного апарату. У процесі правильного вокального навчання дітей виробляються навички співацького дихання, звукоутворення, дикції.

Отже, виходячи з вищесказаного, можна чітко перерахувати певні позиції, що складають надмірні голосові навантаження в дитячому хоро­вому колективі і на що слід звертати увагу керівнику: співацьке дихання; голосний спів; спів з перервами, що дає можливість відпо­чивати; скорегований вдих; затиснута нижня щелепа; фонація; форсування звуку; особливий підхід до різного віку дітей.

**Література**

1. Кушка Я. С. Методика музичного виховання дітей : навч. посіб. для закладів культури та мистецтв I-II рівня акредитації : у 2 ч. / Я. С. Ку­ш­ка. – Видання друге, доопрацьоване. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2007. Частина 1– 216 с.
2. Світайло С. В. Методика роботи з дитячим хоровим колективом :навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закладів III–IV рівня акре­ди­тації / Світлана Світайло. – К. : Унів. коледж Київського ун-ту ім. Бори­са Грінченка, 2016. –140 с.
3. Струве Г. Школьный хор : кн. для учителя / Г. Струве. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
4. Стулова Г. К вопросу о чрезмерных голосовых нагрузках в детском хоре / Стулова Г., Хромов Л. // Современные вопросы музы­каль­ного исполнительства и педагогики : сб. трудов / сост. А. Д. Алексе­ев, А. В. Малинковская. – Вып. XXVII. – М. , 1976. – С. 74–84.
5. Шпильова В. Вокальний звук у дитячому хорі / Валентина Шпильова // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 2. – С. 12–16.

**ФОРМУВАННЯ ХОРЕОГРАФІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ**

**У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ**

**Пташник О. М.**

*У статті розкрито сутність і структуру хореографічних умінь учнів та розглядається питання їх ефективного формування у позашкільних закладах мистецького спрямування.*

Однією із найважливіших функцій позашкільної освіти визнача­єть­ся загальна мистецька підготовка дітей, що забезпечує планомірне розкриття творчих здібностей, створення умов для їх успішної особи­стісної реалізації. У цьому контексті важливе освітнє значення має хореографічна діяльність, що поєднує фізичний та естетичний розвиток особистості, дає можливість виражати свої думки і почуття засобами пластики, міміки, жесту.

Хореографічне [мистецтво](http://ua-referat.com/%D0%9C%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%86%D1%82%D0%B2%D0%BE) завжди привертало до себе увагу дітей, набуло широкого поширення в дошкільних, загальноосвітніх та поза­шкільних закладах. На часі досить гостро стоїть проблема формування в учнів хореографічних умінь, ведуться пошуки джерел розвитку креатив­ності, умов, які сприяють розвитку творчого потенціалу дітей у навчаль­них мистецьких закладах.

Це й визначило завдання даної статті *–* розкрити сутність і струк­туру хореографічних умінь та їх формування в учнів позашкільних закладів мистецького спрямування.

Хореографічні школи, відділення в школах мистецтв, показали себе на практиці як перспективна форма естетичного виховання дітей та підлітків, в основі якого завдання – спонукання до активної творчої діяльності, до осягнення хореографічного мистецтва.

Хореографічне мистецтво – це синтетичне мистецтво, де злилися в єдиному потоці танець і пантоміма, музика й поезія, скульптурні пози і пластика рухів та драматургія літературного твору. Це одна з форм художнього спілкування як засобу вираження своїх думок і почуттів.

Багатовіковою історією людства доведено, що хореографія є одним із засобів гармонійного розвитку особистості. Теоретичний аналіз науково-методичних джерел засвідчив, що основою хореографічної діяльності є танець, специфічну особливість якого становлять два ком­по­ненти: духовно-культурний та фізичний.

Функціональні можливості танцю дають змогу залучати до хорео­гра­фічної діяльності всі вікові категорії людей залежно від їх інтересів, фізичних можливостей, мети та завдань навчання.

Елементи хореографічного мистецтва як складові входили до багатьох педагогічних систем, стали важливою складовою національ­ного та естетичного виховання. Питанням гармонійного розвитку дітей, формування необхідних моральних якостей та розкриття у них творчого потенціалу шляхом залучення до хореографічного мистецтва займа­лися В. Авраменко, Л. Богаткова, В. Верховинець, П. Коваль, Є. Коноро­ва, Б. Мануйлов, А. Фомін, А. Шевчук; формуванню інтересу до рухової діяльності, покращенню фізичного розвитку, зміцненню здоров’я дітей присвятили свої праці Е. Вільчковський, К. Глушак, О. Сайкіна, А. Та­ра­ка­нова, Ж. Фірілєєва та інші.

Спираючись на провідні положення теорії діяльності, з’ясовано, що успішне оволодіння будь-яким її видом, у тому числі й танцюваль­ною діяльністю, залежить від розвитку усіх її структурних компонентів (мотив, мета, дії). Танцювальні дії, основу яких складають уміння та навички, формуються поетапно: ознайомлення з рухом у інваріантному вигляді, навчання його виконанню, удосконалення навички у творчому виконанні танцювального руху [1, с. 53].

Процес оволодіння танцювальним рухом починається з форму­вання вміння, яке спирається на попередні знання та особистий руховий досвід дитини.

Уфілософському розумінні  ***уміння*** – це здатність належно вико­нувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих [знань](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F) і навичок [5, с. 576].

Формування умінь проходить кілька стадій. Спочатку – ознайом­лення з умінням, усвідомлення його [сутності](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB). Потім початкове оволо­діння ним. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання прак­тичних завдань. У педагогіці вивчення кожного навчального предмета, вико­нання вправ і самостійних робіт виробляє в учнів уміння засто­совувати знання.

Хореографічні знання в поєднанні з навичками визначають хореографічні вміння.

На різних етапах формування хореографічних умінь повинно змінюватись співвідношення методів і прийомів. На початковому – перевага надається ознайомленню з назвою та показу руху педагогом, цілісному та поелементному показу, аналізу музичного супроводу, образному порівнянню, поясненню тощо. На етапі поглибленого дета­лізованого навчання – методу вправляння, прийомам інтерпретації, ідеомоторного тренування, поляризації, змагання, контактного вико­нання, неформальних завдань тощо. На етапі удосконалення – самоконтролю, зміні умов виконання, введенню засвоєного руху до дитячої імпровізації, творчої інтерпретації руху.

Тому систематизуючи хореографічні вміння шляхом їх об’єднання, ми виокремили саме такі, як:

* рухово-технічні;
* метро-ритмічні;
* просторово-орієнтовані;
* координаційні;
* художньо-виразні.

*Рухово-технічні вміння* – це здатність точно виконувати рухові дії, володіння технікою виконання, а також організація опорно-рухового апарату в просторі та добре розроблена моторика.

*Метро-ритмічні вміння* – це розпізнавання сильних і слабких часток, відтворення руховими діями ритмічного малюнку музичного і хореографічного твору, виконання рівномірної послідовності однакових тривалостей (темп), акцентування тощо.

Формування почуття ритму в учня – одне з найбільш важливих завдань хореографічної педагогіки. Ритм – це основний елемент музики, що обумовлює ту чи іншу закономірність у розподілі (організації) звуків у часі. Ритм в музиці категорія не лише пов’язана з часом, але й емоційно-виразна і рухово-моторна.

Варто підкреслити, що лише сформовані рухово-технічні вміння можуть служити належною опорою для розвитку почуття ритму.

*Просторово-орієнтовані вміння* забезпечуютьправильністьпере­міщення тіла у просторі. Танцювальні композиції включають безліч переміщень учасників у просторі відносно один одного (що створює різноманіття малюнку танцю – зміну структури), а також включають в себе взаємодію кожного учасника з іншими. Освоєння танцювального простору класу відбувається на простих рухах, виконуваних по лінії танцю (проти годинникової стрілки), проти лінії танцю (за годинниковою стрілкою), по діагоналях і т. д. Це сприяє розвитку зорової пам’яті, свободи мислення виконавця, що, в свою чергу, визначає успішність освоєння композиції танцю.

В основу вивчення простору класу покладена методика А. Я. Ва­ганової (вісім точок). Перша – положення анфас (на глядача). У процесі хореографічного навчання школяр знаходиться в ситуації необхідності рухатися відповідно не тільки до свого ритму, але і ритму музики, ритму інших учасників, а також тримати в полі зору весь простір і всіх учасників. Показником того, що все це контролюються увагою, є зміна ясних і чітких малюнків танцю. Фактично такий процес передбачає високий рівень співналаштування, а тому вимагає високої і тривалої концентрації, а також підтримки емоційного і вольового зусилля продов­жувати процес. Розучування даних зв’язок (ознайомлення зі структу­рою) здійснюється крізь призму відчуття свого тіла, утримання уваги інших учасників, простору і спрямована на підвищення ступеня усвідом­леності своїх станів і зміною відносин до світу природи, світу людей, до себе [3, с. 13].

*Художньо-виразні вміння* формуються у міру розвитку творчого мислення, техніки виконання танцю, пластичної виразності, акторської майстерності. Розвиток художньо-виразних вмінь здійснюється в про­цесі пізнання закономірностей музичного і хореографічного творів та широких художньо-образних узагальнень. Розвиток емоційної чутли­вості відбувається шляхом активізації музично-слухових уявлень, розвитку асоціативного фонду і творчої уяви.

До виражальних засобів хореографії, на наш погляд, можна від­нести: пластику тіла, танцювальний рух-дію, танцювальну позу, танцю­вальний жест, динаміку пластики – темп, музично-пластичний ритм, просторову амплітуду виконання руху, просторове спрямування, розта­шування, переміщення і ракурс фігури танцівника (візуально-семан­тичне значення).

Під координацією рухів розуміють процеси узгодження активності м’язів тіла, спрямовані на успішне виконання рухового завдання.

Хореографічна координація – це процес узгодження всього опорно-рухового апарату через рух у часі і просторі в певному ритмічному малюнку. Хореографічна координація веде до більшої щільності і варіативності процесів управління рухом під час навчального процесу [4, с. 264].

Вивчити танцювальні рухи – не означає оволодіти мовою ми­стецтва танцю як засобом хореографічного образного мислення. Потрібно освоїти смислові поняття лексики, в цьому полягає головний принцип навчання мови, який часто ігнорується в хореографічній педагогіці.

Отже, мистецтво завжди прагнуло властивими лише йому засо­бами пізнати та відтворити світ, і воно змушене було відстоювати це призначення. Однак тоді, коли мистецтво потрапляло в залежність від світу як реальної моделі наслідування, не виявляючи при цьому прита­манної йому природи, воно втрачало себе. Тому й сприймання мистецт­ва вслід за цією обов’язковою закономірністю завжди вимагало не натуралістичного обтяження, а легкості й свободи уяви.

**Література**

1. Голдрич О. Хореографія / О. Голдрич. – Львів : СПОЛОМ, 2006. – 58 с.
2. Захаров Р. В. Сочинение танца: страницы педагогического опы­та / Р. В. Захаров. – М. : Искусство, 1983. – 326 с.
3. Мартиненко О. В. Педагогічні умови формування хореогра­фіч­них умінь дітей 5–6 річного віку в дошкільних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Мартиненко О. В. ; Бердян. держ. пед. ун-т. – К., 2005. – 18 с.
4. Поклад І. М. Особливості структурної організації хореографічних здібностей молодших школярів / І. М. Поклад // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2000

Т. ІІ, Ч. 6. – 2000. – С. 264–267.

1. Філософський словник / за редакцією В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доповн. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 796 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЕДЕННЯ МІХУ

В УЧНЯ-ПОЧАТКІВЦЯ

**Скакальська З. Є.**

*У статті розглядається питання набуття учнями навичок ведення міху як необхідної складової виконавської культури баяніста. Даються методичні рекомендації викладачам, що працюють з учнями-початківцями.*

Серед учнів-початківців однією з найактуальніших проблем фор­му­вання навичок ведення міху є органічне і доцільне їх використання. Педагоги-баяністи вважають, що дана проблема може бути розглянута лише в поєднанні з іншими виконавськими завданнями.

Питанням, що стосуються техніки міховедення, особливу увагу в своїх працях приділяли такі українські та зарубіжні музиканти-педагоги, як В. Власов, Ф. Ліпс, Н. Метнер, Ю. Акімов та інші. Слід зазначити, що дана проблема безпосередньо пов’язана з формуванням навичок ведення міху в баяністів-початківців, однак, на нашу думку, вона досі ще не достатньо глибоко розкрита в науково-методичній літературі.

В учнів-початківців найчастіше ведення міху зводиться лише до прямолінійної подачі повітря на голоси баяна. Однак, на думку М. Да­ви­дова, саме повітряний струмінь має відігравати роль своєрідного смичка у звуковидобуванні на баяні. Він може подаватися рівно, поступово посилюючись або послаблюючись, а також поштовхами різної сили й характеру залежно від художньо-творчих завдань [3, с. 15]. Міх можна розглядати як своєрідне дихання баяна і, безза­пе­речно, саме від нього і його ведення залежить, врешті-решт, інтону­вання, артикуляція, фразування, туше тощо.

Практика роботи свідчить, що викладачі приділяють більше часу ретельній технічній підготовці учнів, однак при цьому досить часто техніка міховедення залишається поза їх увагою. Значним недоліком при змінні міху часто є скорочення останньої долі або ж, навпаки, збільшення її чи утворення великих цезур, що призводить до пору­шення метроритму твору. Особливо це помітно при грі на нюансі *piano*, оскільки виконання даної динаміки потребує більш складного коригу­вання ведення міху.

Проблемою є і зміна міху на ноті, що звучить. Особливої уваги потребує формування вміння починати і завершувати фразу. Втім не завжди усьому цьому приділяється достатньо уваги в роботі з початківцями.

Розкриваючи сутнісні аспекти цієї проблеми, перш за все потрібно зупинитись на головних складових у формуванні навичок міховедення. Відомі музиканти-педагоги (Ю. Акімов, М. Давидов, М. Чайкін та ін.) вважають, що посадка виконавця значною мірою впливає на техніку міховедення і, врешті-решт, на якість звучання. Не слід притримуватись і встановленої та незмінної посадки.

Отже, першочерговим завданням у формуванні виконавської куль­тури баяніста є його посадка. Вона повинна бути зручною і не сковувати рухи рук. Як це не банально звучить, але починати слід з підбору стільця, який має відповідати зросту учня. Його правильний підбір надасть учневі необхідної виконавської постави. Плечові ремені регулюються таким чином, щоб гриф інструмента впирався у внутрішню частину стегна правої ноги. Спочатку регулюється правий плечовий ремінь, а потім – лівий. Між баяном і грудною кліткою залишається відстань для вільного дихання. У такому положенні баян не "сповза­тиме", що важливо при грі, особливо на стиск.

Значної уваги у формуванні у початківців навичок ведення міху потребує ліва рука. При регулюванні ременя лівої клавіатури звертають увагу на те, щоб він не стискав руку, а дозволив їй вільно пересуватися по клавіатурі. Вільне торкання кисті лівої руки корпуса інструмента сприятиме у подальшому розвитку контролю ступеня і характеру рухо­вих відчуттів при міховедені: відтворення найменших градацій сили натягу міху, вміння чітко зупинити його рух і відновити звуковеденння.

Важливим показником виконавської культури баяніста є вміла зміна напрямку руху міху. Багато учнів-початківців ведуть міх, ніби описуючи дугу, чи відводять його вгору, або ж ведуть вперед. Це призводить до зайвого навантаження та виглядає естетично неприваб­ливо. Відтак, перш за все, необхідне ретельне відпрацювання техніки міховедення. Варто розпочинати виконання вправ без інструмента. Як методичний прийом можна порадити, щоб учень-початківець взяв у руку олівець та ним проводив по лінії руху міху. У разі потреби слід вико­нувати дану вправу доти, доки рух лівої руки не стане правильним. Тоді цей рух слід відпрацьовувати з баяном, натиснувши кнопку клапана віддушника. При цьому звертаємо увагу учня на дотик кисті лівої руки до ременя (на розтягування), до лівого півкорпуса інструмента (на стиск) та акцентуємо його увагу на необхідності застосування певної сили при веденні міху.

Між грою на розтягування та стиск є певні відмінності. На розтягу­вання грати легше: міх розтягуватиметься при натисканні кнопки під власною вагою, оскільки при грі на розтягування повітря менше витра­ча­ється, бо клапани притягнуті до деки. На стиск вони відштовхуються. Особливо це помітно при грі на форте.

У роботі з учнями потрібно звертати увагу на відчуття ступеня натягу міху, плавності його ведення, на контакт лівої руки з кришкою лівого півкорпуса, а також правильну траєкторію ведення міху. Для розв’язання цих завдань у практиці роботи нами застосовується ряд вправ, спрямованих на набуття необхідних навичок міховедення. За основу взяті вправи Ю. Акімова, подані у його "Методичних нарисах для викладача" [1, с. 33].

Для правильного виконання першої вправи учень повинен попередньо натиснути клавішу на правій клавіатурі, повільно і плавно вести міх. Динаміка звучання має бути рівною від початку до кінця вправи (*p – p, mp – mp*). Особливу увагу слід звертати на момент виникнення звучання (атака), при цьому поштовхів чи акцентів варто уникати.

*Вправа 1*



Гра на *f*. Виконується швидким рівним веденням міху, але без акцентів і поштовхів. Не слід форсувати звук, оскільки голоси почина­ють детонувати і, як результат, він буде спотвореним.

*Вправа 2*



Варто пам’ятати, що неправильна гра на форте може призвести до затискання рук, а на піано – до в’ялості пальців. Тому бажано звернути увагу учня на звільнення кисті рук при виконанні вправ на форте і її активізації при грі на піано.

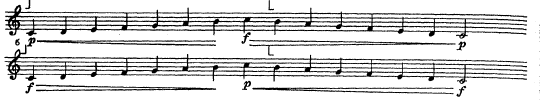
Слід також досягати рівності звучання при зміні напрямку руху міху. Викладач повинен слідкувати за тим, щоб у ці моменти не відбувалося динамічних "ривків", оскільки рівність звучання забезпечу­ється саме силою натягу лівої руки, яка, у даному разі, має бути однаковою.

*Вправа 3*

Варіант 1



Варіант 2



Динамічні градації звуку на баяні можуть досягатися від найніж­нішого *pianissimo* до *fortissimo*. Вміння їх відтворювати досягається систематичною і тривалою підготовкою як у класі, так і у самостійній роботі учня.

Ю. Акімов пропонує й інші вправи, які доцільно використовувати при роботі з початківцями. На нашу думку, вони достатньо ефективно сприяють формуванню навичок міховедення.

Четверта вправа передбачає відпрацювання уміння вести міх, поступово збільшуючи та зменшуючи динаміку звучання.

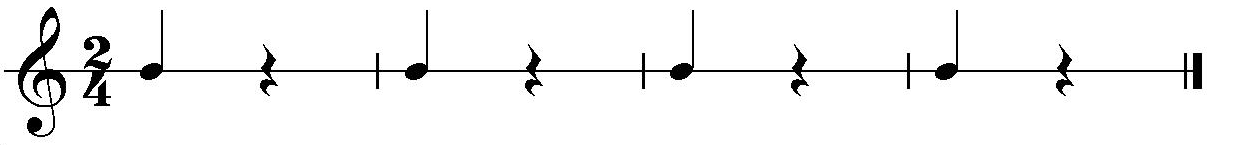
*Вправа 4*



Слід мати на увазі, що надто різке crescendo чи diminuendo при виконані даної вправи є достатньо поширеною помилкою в учнів-початківців. Викладачу слід звернути увагу на поступове і постійне збільшення чи зменшення сили натягу міху.

Доцільним, на думку викладачів, є відпрацювання вправи з четвертною нотою та четвертною паузою. Дана вправа передбачає вміння вчасно зупиняти рух міху та знову продовжувати його.

*Вправа 5*

~~~~

p (f) \_\_\_ p(f) \_\_\_\_ p(f) \_\_\_ p(f) \_\_\_\_

При виконанні даних вправ, які покликані розвинути в учня навички ведення міху, краще не відволікати його увагу на інші технічні завдання.

Суттєвим моментом є усвідомлення учнем того факту, що зміна динамічного рівня при грі на баяні залежить від характеру ведення міху, ступеня його натягу, а не від щільності туше. Доцільно використовувати для досягнення цієї мети спеціальні вправи. Важливе місце в набутті навичок міховедення є вивчення та виконання п’єс, в яких композитори використовують певні звукозображальні ефекти.

Так, В. Власов у своєму творі "Швидка допомога" передає набли­ження та віддалення автомобіля, який буде виконуватись "пришвид­шенням", потім "сповільненням" руху міху.



Учень яскраво усвідомлює, що поступове нагнітання звучання або зменшення сили звуку відбувається лише за рахунок зміни інтен­сивності ведення міху. З великою зацікавленістю початківці виконують п’єсу В. Власова "Авто прибуло".



Добиваючись чистої зміни міху, вимагаючи цього від учня, ми формуємо навички, без яких неможливе правильне фразування, арти­куляція, динаміка тощо. Осмислення специфіки гри на баяні лежить в основі всього процесу формування в учня-початківця необхідних виконавських навичок, а уміння ведення міху, його органічне вико­ристання в художньому виконанні є невід’ємною складовою розкриття музичного образу.

**Література**

1. Акимов Ю. Школа игры на баяне / Ю. Акимов. – М. : Советский композитор, 1989. – 208 с.
2. Власов В. Альбом для дітей / В. Власов. – Тернопіль : Навчаль­на книга, 2004. – 19 с.
3. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) / М. А. Давидов. – К. : Музична Україна, 2004. – 300 с.
4. Липс Ф. Искусство игры на баяне / Ф. Липс. – М. : Музыка, 1985. –156 с.
5. Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора. Страницы из записных книжек / Н. К. Метнер. – М. : Государственное муз. издательство, 1963. – 92 с.

**ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО МУЛЬТИМЕДІЙНОГО УРОКУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Фурса Л. М.**

*У статті висвітлено специфіку використання інформаційно-комунікаційних технологій, технології мультимедіа та інтер­ак­тивних технологій, а також їх значення у проведенні сучасного уроку музичного мистецтва.*

Однією з тенденцій сучасного освітнього процесу в Україні є інтеграція в світовий освітній простір, що потребує змістовних змін як навчально-виховного процесу, так і педагогічного менталітету та підви­щення ролі науки у створенні нових освітніх технологій.

У період переходу до інформаційного суспільства для вільної орієнтації в зростаючому інформаційному потоці людина повинна володіти інформаційною культурою як однією зі складових загальної культури. Частиною інформаційної культури є знання нових інфор­маційних технологій і вміння їх застосовувати як для автоматизації рутинних операцій, так і в неординарних ситуаціях, що вимагають нетрадиційного творчого підходу, особливо, коли мова йде про мистецтво.

Важливим засобом у досягненні ефективного результату вчителя музичного мистецтва ми вбачаємо використання можливостей інфор­маційно-комунікаційних технологій у своїй педагогічній діяльності.

Відповідно до програми "Музичне мистецтво" головною метою в музичному вихованні школярів є формування музичної культури як важливої невід’ємної частини духовної культури особистості в цілому. Щоб якісно реалізувати це завдання, на нашу думку, головним чинни­ком повинно стати вдосконалення методики проведення уроків музичного мистецтва як основної форми музичного виховання шко­лярів.

Підвищення загальноосвітнього рівня, забезпечення учнів глибо­кими знаннями й практичними вміннями базується на ґрунті активізації навчально-пізнавальної діяльності. За цих умов використання інфор­маційно-комп’ютерних технологій (ІКТ) для активізації навчально-пізна­вальної діяльності є природним результатом розвитку суспільства. У дослідженнях В. Новікова, Є. Бєлкіна, І. Катищева доведено, що підви­щенню ефективності навчальної діяльності сприяє використання ІКТ. Вони виступають як засоби покращення якості каналів прямого і зворотного зв’язків у навчальному процесі, допомагаючи підвищити продуктивність праці вчителя, процес засвоєння навчальної інформації, методів корекції діяльності учнів.

Провідна ідея досвіду полягає в реалізації моделі активізації на­вчально-пізнавальної діяльності школярів у процесі вивчення музич­ного мистецтва за умов використання інформаційно-комп’ютерних техно­логій. Реалізація моделі сприяє підвищенню рівня загального та інте­лектуально-творчого розвитку учнів, їх готовності до самоосвіти й безперервної освіти.

Впровадження ІКТ на уроках музики забезпечує вирішення зав­дань всебічного розвитку природних та творчих здібностей учнів, а саме: фантазії і художньої уяви; асоціативного сприйняття і мислення на основі художнього і музичного матеріалів; розуміння поняття ритму в природі і мистецтві; відчуття простору, форми, контрасту, динаміки, кольорової палітри і т. д.

Використання ІКТ на уроці створює можливості для розвитку зорової пам’яті, формування у дітей естетично-гармонійного світо­сприйняття. Сучасні інформаційні технології сприяють засвоєнню знань на основі моделі навчальної комунікації "учитель – комп’ютер – учень", що є ще одним дидактичним засобом організації навчального процесу, підтверджує необхідність вивчення мистецьких дисциплін за допомогою методів порядку навчальних дій на основі наочно-ілюстративної систе­ми знань засобами технології мультимедіа.

Цей підхід є надзвичайно ефективним у підготовці та проведенні уроків музики, пошуку репродукцій картин, портретів композиторів, відомостей про їх життя і творчість, матеріалу для слухання музики, нотного тексту пісень та інших видів діяльності. таким чином технологія мультимедіа значно полегшила процес підготовки до уроку. А для учнів подорожі у захопливий світ музики з нотками Наткою та Антоном стали ще одним засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Увесь процес оволодіння музичними уявленнями, поняттями, термінами умовно можна поділити на 3 етапи:

1 етап – чую (спостереження за музичним матеріалом, ціле­спрямоване свідоме сприйняття музики);

2 етап – бачу (висновок із цих спостережень у вигляді теоре­тичного узагальнення – визначення, терміна, знаку, поданого на мульти­медійній дошці; схеми, таблиці, ілюстрації, які сприяють кращому усвідомленню, запам’ятовуванню теоретичного поняття);

3 етап – виконую (практичні види діяльності – спів, музикування, рухи, творчість).

Технологія мультимедіа сприяє успішному проходженню учнями всіх трьох етапів. Разом із засобами мультимедіа з метою активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках музичного мистецтва викори­стовуються такі методи та прийоми: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі.

Розвивати творчість – означає виховувати у дітей інтерес до знань, виявляти їх нахили, самостійність у навчанні. Учень добре вчиться лише тоді, коли він переживає успіх, хоча б невеликий.

Головне завдання вчителя музичного мистецтва – пробудити та розвинути в дитині творчість, допомогти учневі знайти себе в житті, за словами Ф. М. Достоєвського, "відкрити в собі людину", "відкрити в кожній дитині душу творця, дати їй змогу пробудитися і розквітнути!"

Впровадження технічних засобів в освітню сферу стало особливо актуальним у наші дні. У розв’язані завдань творчого розвитку учнів велику користь приносять сучасні технічні засоби і новітні технології, такі, наприклад, як комп’ютер і засоби мультимедіа. Ефективність функціонування комп’ютерних технологій у системі музичної освіти залежить від розробки, апробації та застосування на практиці широкого спектру нових музичних програм, наукового обґрунтування теоретико-художнього й технічно-інформаційного аспектів у процесі музичного навчання та виховання школярів.

Працюючи над розвитком творчих здібностей учнів, на уроках музичного мистецтва доцільно використовувати різні методи, що є актуальними в системі мистецької освіти: метод розповіді та бесіди, метод наочності, ігровий метод, метод порівняння і зіставлення, метод узагальнення, метод "емоційного заряду", метод забігання наперед і повернення до вивченого матеріалу, різноманітні творчі завдання, казкові сюжети, музично-дидактичні ігри, театралізовані ігри.

Широко використовуються ігри-загадки, ігри-змагання, які сприя­ють засвоєнню, закріпленню знань, оволодінню способами пізнавальної діяльності, сприяють формуванню в дітей навичок музичного сприй­ман­ня, вміння розрізняти висоту, тембр, силу і тривалість звуку, плано­мірно розвивають висотний, динамічний, ритмічний і тембровий слух.

Інтерактивні ігри "Голосно-тихо", "Швидко-повільно", "Вгору-вниз", "Луна", "Дзеркало", "Веселі діалоги", музичні "хрестики – нулики" ігри доцільно проводити під час ознайомлення дітей з елементами музичної грамоти, організації процесу спостереження за розвитком музики, розширення емоційного, інтонаційного досвіду, лексичного запасу.

"Духовне життя дитини, – писав В. Сухомлинський, – повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Без цього вона – засушена квітка".

На уроках музичного мистецтва застосовуються сучасні інфор­маційні технології: електронні енциклопедії з музичного мистецтва "Терміни з музичного мистецтва", "Імена видатних композиторів", музичні диски "Класична музика дітям", "Шедеври класичної музики", "Історія музичних інструментів", "Музичні інструменти", а також мульти­медійний посібник - педагогічний програмний засіб "Музичне мистецтво" комплекти для 1–8 класів.

Даний програмний засіб розроблений відповідно до програми для загальноосвітніх навчальних закладів "Музичне мистецтво" (уклад. Б. Фільц, І. М. Бєлова, Л. М. Масол, Г. Б. Букрєєва, М. С. Демчишин, О. В. Мель­ни­ченко) та зорієнтований на сучасні форми навчання із забезпеченням сумісності з традиційними методами та прийомами навчання в повній відповідності з документами, що регламентують зміст освіти. Педаго­гічний програмний засіб (ППЗ) є своєрідним мульти­медійним підручни­ком, основою структури якого є мультимедійний урок, який забезпечить учителя необхідним навчальним матеріалом у певній послідовності. Державна цільова програма впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комуніка­ційних технологій "Сто відсотків на період до 2015 року", затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 р. № 494 [1].

Завдяки використанню мультимедійних посібників учні стали від­різ­нятися високою активністю на уроках (висловлювати свою думку, міркувати, усвідомлювати).

Позитивні моменти роботи учнів з комп’ютером:

* підвищення інтересу й загальної мотивації навчання завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу;
* індивідуальність навчання: кожен працює в режимі, який його задовольняє;
* об’єктивність контролювання;
* ­суттєва активізація навчання завдяки найширшому використан­ню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації, змагання учнів з машиною та самих з собою, прагнення отримати вищу оцінку;
* розширення інформаційного і тестового "репертуарів"; поси­лення доступу учнів до "банків інформації", можливість оперативно отримувати необхідні дані у достатньому обсязі.

У проведенні уроків музичного мистецтва застосовуються різні форми навчання: індивідуальна та колективна робота, робота в групах та в парах. Працюючи за інноваційними технологіями, особливу увагу слід приділяти інтерактивному навчанню, використовувати інтерактивні методи навчання: "Мікрофон", "Ланцюжок", "Коло", "Аукціон", "Мозковий штурм", "Гронування", "Чистий аркуш", "Дерево знань", "Асоціативний кущ", "Навчаючи – вчуся".

У ході інтерактивного навчання учні вчаться робити вибір, шукати й аналізувати інформацію, захищати свою точку зору, добирати най­більш переконливі аргументи. При цьому навчальний процес відбува­ється за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів, вони обміню­ються думками, ідеями, пропозиціями.

Інтерактивні методи навчання сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці та більш високому рівню засвоєння матеріалу учнями. На уроках потрібно прагнути установити міжпредметні та міжмистецькі зв’язки, що допома­гають сформувати в учнів цілісну систему знань про мистецтво.

Використання інформаційних технологій дозволяє залучити учнів до такої діяльності: створення творчих робіт; пошукової роботи під час вивчення творчості композиторів, народної творчості, української музич­ної культури, оформлення результатів своїх досліджень у вигляді методу інтерактивної художньо-педагогічної технології – методу проек­тів(інформаційний, дослідницький, творчий, ігровий або рольовий). Метод проектів використовується при організації навчання в парах, трійках, малих і великих групах, де вчитель виступає організатором і координатором творчої та пізнавальної активності учнів. Урок музики має велику силу впливу на внутрішній і духовний світ учнів, пробуджує інтерес до музики, необхідність спілкуватися з нею.

У результаті дослідження доведено, що застосування комп’ю­терних технологій у музичному навчанні є перспективним напрямом художньо-мистецького розвитку молодших школярів. Комп’ютерні тех­но­­­логії, порівня­но з традиційними, є найбільш продуктивними й мобіль­ними, найважливішими якостями яких є свобода вибору, само­реалі­зація, можливість постійно вдосконалювати свою освіту, підви­щувати професійний рівень.

**Література**

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 р. № 494 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/494-2011-%D0%BF>. – Назва з екрана.

1. Михальченко О. П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках музичного мистецтва [Електронний ресурс] / О. П. Михальченко. – Режим доступу:

oipopp.ed-sp.net/public/oipopp/repository/metod/2149\_1\_0. – Назва з екрана.

1. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Бог­дан, 2011. – 640 с.

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАВСТВА У СТУДЕНТІВ-ПОЧАТКІВЦІВ**

**Ющенко В. Г.**

*Стаття присвячена висвітленню проблеми музичної підготовки спеціалістів-керівників самодіяльних творчих колективів в учили­щах культури і мистецтв. Розглядаються особливості форму­ван­ня їх виконавських навичок на заняттях фортепіан­ного ансамблю.*

Вивченню курсу фортепіано в училищах культури і мистецтв відводиться особливе місце, адже воно є важливою складовою музич­ної підготовки спеціалістів-керівників самодіяльних творчих колек­тивів. Курс фортепіано передбачає розвиток високого рівня музично-есте­тичної культури студентів, допомагає вихованню їх художнього смаку, мислення та уявлення, сприяє удосконаленню теоретичних знань у галузі фортепіанного виконавства, набуттю практичних навичок воло­діння інструментом тощо.

Використовуючи як традиційні, так і нетрадиційні форми та методи індивідуальної роботи, викладачі фортепіано розширюють усталені межі загальнокультурної, музично-професійної підготовки студентів, закла­дають в них основи педагогічних знань.

Формування практичних навичок та виконавської культури здій­сню­ються на музичному матеріалі навчального репертуару різних стилів і жанрів. Гра в ансамблі, акомпанування, підбір по слуху та читання нот з аркуша розширюють знання в галузі фортепіанного виконавства. Навчання ансамблевої фортепіанної гри прилучає студентів до колективного музикування. Фортепіанні ансамблі є невід’ємною частиною навчальної програми.

Ансамблева гра – це ідеальна модель найпростішого музичного колективу, в якому студенти мають можливість набути і розвинути важливі вміння та навички.

У студента потрібно виховувати сприйняття музики як мистецтва багатопланового звучання. Це вміння найбільш повно можна вихову­вати в ансамблі. Виконання на фортепіано однієї з партій ансамблевої п’єси дає змогу чути водночас два звукові плани. Робота в цьому напрямку починається по суті вже з того моменту, коли студент ознайомлюється з поняттями "мелодія" і "супровід". Перші завдання такого роду – "виділити мелодію", "сховати акомпанемент". Звісно, мелодія виділяється не шляхом "вистукування", а завдяки вслухову­ванню і проспівуванню, в той час як супровід повинен бути почутий в іншій тихіший градації звучання.

Гра в ансамблі – це прекрасний засіб виховання мелодичного та гармонічного слуху, розвиток уміння слухати і контролювати свою гру. Необхідність увесь час співставляти власне виконання з виконанням партнера, уважне вслуховування в загальну картину позитивно впли­вають на виховання студента як музиканта, розвивають його творчу ініціативу.

При ансамблевому виконанні студент задовольняє бажання почути повне і насичене звучання, якого він ще не може самостійно досягнути на початковій стадії свого навчання. Гра в ансамблі є кращим засобом зацікавити студента, допомагає емоційно урізноманітнити зазвичай малоцікавий початковий етап навчання.

Ансамблеве музикування сприяє розвитку вміння досягати тотож­ності виконання всіх елементів музичного твору, штрихів, педалізації, звуковидобування. З перших кроків потрібно розглядати гру в ансамблі як форму спільного музикування, яке сприяє внутрішній єдності партнерів та їх співпереживанню.

Як вказував Г. Г. Нейгауз, в ансамблі "вчитель – учень" встанов­люється єднання не лише між ними обома, але і, що ще більш важливо, гармонійний вплив між учнем і композитором за посередництва педагога.

Гра учня в ансамблі з педагогом дає можливість передачі музич­ного досвіду й естетичних поглядів викладача студенту безпо­середньо під час виконання музичного твору. Вона дозволяє з успіхом вести роботу над розвитком почуття ритму, сприяє закладанню елементарних основ почуття ритму, а також оволодінню більш складними метро-ритмічними категоріями (агогіка, пауза).

Навіть виконання найпростіших ансамблевих творів сприяє роз­витку почуття ритму. Почуття рівності руху набувається будь-якою спільною грою, вказував М. А. Римський-Корсаков, маючи на увазі ритмічно-дисциплінуючий вплив ансамблевої гри на кожного з парт­нерів.

Дуже важливим є вмілий добір матеріалу. На початковому етапі партія студента повинна бути максимально простою, розташовуватися в зручній позиції.

Граючи разом з педагогом, студент знаходиться в певних метро-ритмічних рамках. Необхідність "тримати" свій ритм робить засвоєння різних ритмічних фігур більш органічним.

Навичка відтворення рівномірної пульсації будує "матеріальну" основу для розвитку почуття темпу. Ансамблеве виконання не лише дає викладачу можливість диктувати потрібний темп у кожному конкрет­ному випадку, але й формує в студента правильне темпо­відчуття.

При ансамблевому виконанні темп визначають ще до початку гри. В ансамблі темпоритм повинен бути єдиним для всіх виконавців. Відсутність ритмічної стійкості часто пов’язана з властивою піаністам-початківцям тенденцією до прискорення. Зазвичай це відчувається при зростанні сили звучності – емоційне збудження робить ритмічний пульс частішим.

При поєднанні в дуеті двох студентів, яким властивий такий недолік, може виникнути ланцюгова реакція, при якій один виконавець почне прискорювати темп, а другий піде за ним. Якщо цей недолік властивий тільки одному з партнерів, то другий буде вірним помічником. Таким чином, в умовах спільних занять виникають сприятливі можли­вості для виправлення індивідуальних недоліків виконання.

До перших кроків ансамблевої техніки відносяться особливості посадки за інструментом, педалізації, засоби досягнення синхронності при взятті та знятті звука, рівновага звучання в акордах, узгодження прийомів звуковидобування, передача голосу від партнера до партнера, звуковий баланс у співвідношенні кількох голосів.

З ускладненням художніх завдань розширюються і технічні зав­дання сумісної гри: подолання труднощів поліритмії, використання особливих тембральних можливостей фортепіанного дуету, педа­ліза­ція.

Спеціального тренування і взаєморозуміння потребує синхрон­ність початку гри. Потрібно пояснити студентам можливість викори­стання в цьому разі диригентського ауфтакта. З цим жестом виконав­цям слід водночас взяти дихання. Не менш важливого значення набуває і синхронне закінчення гри. Для рівноваги звучання окремих звуків учасникам ансамблю потрібно досягнути однакових прийомів звуковидобування, штрихів.

Найбільш розповсюджений недолік учнівського виконання – дина­мічна одноманітність. Динамічний діапазон виконання в чотири руки повинен бути ширшим, ніж при сольному, тому що наявність двох піаністів дозволяє повністю використовувати клавіатуру. Розглянувши загальний динамічний план твору, потрібно визначити його кульмінацію і всі нюанси, які підведуть до неї.

Розширення репертуару шляхом засвоєння нового музичного матеріалу, активне виявлення себе у виконанні та безперервний розви­ток музично-слухових уявлень – такі в загальних рисах позитивні сторони ансамблевого виконавства.

**Література**

1. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

2. Халабузарь П. Методика музыкального воспитания / П. Хала­бузарь, В. Попов, Н. Добровольская. – М. : Музыка, 1990. – 175 с.

**РОЗДІЛ ІV**

**СУЧАСНЕ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО**

**В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

**ВІДОМІ БАЛЕТМЕЙСТЕРИ УКРАЇНИ НА ЗЛАМІ ХХ−ХХІ СТОЛІТЬ**

**Білан О. В.**

*У контексті проблематики української сучасної хореографії ви­світ­лено творчі досягнення хореографів Р. Поклітару, К. То­міль­ченка та О. Бобика. Розкрито значущість кожного у станов­лен­ні національного хореографічного мистецтва.*

Хореографічне мистецтво в сучасній культурі посідає чільне місце поряд з іншими видами, що мають свої традиційно специфічні засоби для відображення життя, почуттів, образу, як-от слово у письменника, музичні звуки – у композитора, фарби – у художника.

Об’єктом даної теми є мистецтво хореографії, специфічними засо­бами якого в розкритті образу, емоцій, настроїв є пластика тіла, рухи, міміка, жести. Їх втілення відбувається завдяки балетмейстеру, профе­сіона­лізм якого формується шляхом набуття фахових знань, великої працьовитості, особистісних здібностей, таланту, любові до танцю як мистецтва. Важливими є й наявність внутрішньої культури, комуніка­бельність та толерантність особи. Їх взаємодія забезпечує основу успіху в реалізації хореографічних проектів, композицій, номерів балетмейсте­ра як творця танцю. Метою статті є показ форм творчості провідних балетмейстерів України в контексті сучасної хореографії.

На зламі ХХ–ХХІ століть ними стали наші сучасники Раду Поклі­тару, Костянтин Томільченко, Олександр Бобик, полівекторність діяль­но­сті яких заслуговує на увагу.

При об’єктивних відмінностях життя кожного з них (вік, освіта, міс­це роботи) їх об’єднує любов до танцю як форми бачення цього життя. Творчий шлях кожного є тому прикладом.

Для Раду Віталійовича Поклітару бажання стати хореографом було сформовано з дитинства в родині солістів балету Молдавського академічного театру опери та балету Людмили Недремської та Віталія Поклітару, в якій народився Раду 22 березня 1972 р. У віці 4,5 років почалося його зростання як танцівника на заняттях класичним танцем у студії при Кишинівському Палаці піонерів. У наступні 1983–1984 роки було навчання в Московському академічному хореографічному учи­лищі, далі – рік в балетній школі Одеси та з 1985 р. – у Кишинівському музичному училищі ім. Стефана Няги. Навчання у хореографічних закла­дах від початкового до вищого ступенів акредитації сприяло на­бут­тю юним танцівником виконавської досконалості, артистизму, які він зміцнював у 1986–1991 рр. у Пермському державному училищі в класі балетмейстера Олександра Григоровича Сахарова за спеціаль­ністю "артист балету". Трудову діяльність Р. Поклітару розпочав 1991 р. як соліст-балетмейстер Великого театру опери та балету Біло­русі, де працював до 1999 р. й зарекомендував себе як танцівник яскраво вираженого характерного, акторського обдарування. Водночас митець закінчив 1999 р. відділення хореографії Білоруської академії музики.

Досвід роботи у 2000−2001 рр. на посаді головного балетмейстера Молдавської національної опери та співпраця у творчому тандемі з відомим англійським режисером Д. Доннеланом над виставою "Ромео і Джульєтта" у Великому театрі Росії 2003 р. були знаковими в долі хореографа, тому що засвідчили закінчення етапу становлення-навчан­ня та початок нового київського етапу кар’єрного зросту в творчій біо­гра­фії митця. Цей період відзначений низкою прем’єр, почесних наго­род, визнанням глядачів, обранням у 2006 р. на посаду художнього керівника театру "Київ модерн-балет", у якому Раду Поклітару за ініціа­тиви та фінансової підтримки відомого українського мецената Володи­ми­ра Філіппова створює авторський театр "Київ модерн-балет". До трупи були зараховані 16 молодих танцівників, вибраних у резуль­таті загальноукраїнського кастингу. При цьому наяв­ність академічної балет­ної освіти не була необхідною умовою для прийняття до складу трупи.

Знаковою стала прем’єра балету в двох серіях "Кармен.ТV" на сцені Національного театру драми ім. І. Франка в Києві, після якої театр отримав одразу дві премії "Київська Пектораль" − в номінаціях "Найкра­ща вистава року" і "Найкраща робота балетмейстера". Вико­навиця ролі Кармен Ольга Кондакова була номінована як "Найкраща виконавиця жіночої ролі" [7, с. 141].

В умовах творчої свободи Раду Поклітару разом з художниками Ганною Іпатієвою та Андрієм Злобіним формує різноманітний репер­туар театру. Вже у 2008 р. колектив отримує театральну нагороду Украї­ни в спеціально створеній номінації "Головна подія року" за сукуп­ність яскравих прем’єр − "Веронський міф: Шекспірименти", "Болеро", "Дощ" і "Лускунчик". А виступи на фестивалях у Франції ("Час любити", Біарріц), Молдові ("Бієнале Е. Іонеско"), Таїланді ("Фестиваль музики і танцю", Бангкок), у 2009–2010 рр. – в Росії з програмами, відповідно, "Маска плюс" фестивалю "Золота Маска" в Москві та проек­том "Нові горизонти" на сцені Маріїнського театру Санк-Петер­бургу сприяли популяризації творчості українських виконавців на сценах, танц-полах за межами держави. Запрошення до участі в журі телешоу "Танцюють всі" як судді свідчило про авторитетність та затребу­ваність балетмей­стера Р. Поклітару як досвідченого балетмей­стера-постанов­ника для розвитку й популяризації сучасної національ­ної хореографії в Україні і за межами держави.

Цим критеріям так само відповідає уродженець Києва (народився 1977 р.) Томільченко Костянтин Іванович – хореограф-балетмейстер, режисер-постановник, продюсер.

Хореографічна освіта К. Томільченка дещо відмінна від вказаної вище у Р. Поклітару. Втім, творчий шлях митця, в минулому – випускни­ка Київського славістичного університету за спеціальністю "фінанси і кредит", який не отримав фахової освіти балетмейстера, а формувався самотужки з 13 років як танцівник-самоучка, це виняток і приклад для ствердження тези: "Ти повинен бути працездатним, тала­новитим і наповненим зсередини. Ти повинен вміти володіти своїм тілом, бути систематичним і постійним, кожен день і кожну годину думати про своє покликання. Ти повинен вміти запам’ятовуватися і завжди харизматично виглядати, постійно прагнути до розвитку і культивувати в собі свій танцювальний голод" [6, с. 58].

Успішний творчий злет 27-річного К. Томільченка розпочався з 2004 р., коли він став хореографом-постановником проекту "Open", представленому на Міжнародному фестивалі мистецтв у Магдебурзі. Впродовж 2006–2010 рр. ним були представлені, осібно, проект "Open 24 години" на Bruk festival; хореографічна постановка "Ехо", отримана перша в Україні танцювальна премія "Myway Dance Awards" в номінації "Хореограф року" [2, с. 60].

Насиченим різножанровими формами діяльності, як-от суддівство, режисура, постановки, стало наступне десятиріччя, де він був суддею телешоу "Танцюють всі", режисером-постановником першого в Україні 3D-мюзіклу "Барон Мюнхаузен", до участі в якому були запрошені кон­кур­санти перших сезонів танцювального шоу "Танцюють всі". З успіхом пройшла у 2015 р. постановка екстраординарного 3D лазерного танцю­вального шоу "Вартові мрій", яке нині успішно проходить в спеці­ально обладнаному павільйоні Національного експоцентру України.

Отже, творче зростання К. Томільченка як художнього керівника театру танцю "Soul В", креативного продюсера проектів, що виходять на українському каналі СТБ: "Х-фактор – 2", всіх сезонів танцювального шоу "Танцюють усі", стверджують його провідну роль в розвитку україн­ської сучасної хореографії.

Не менш значущими є досягнення в сьогоденні сучасної хорео­графії Олександра Бобика, хореографічна кар’єра якого почалася в 5 років зі спортивної гімнастики. Коли в Україні став популярним breakdance, 15-річний Олександр почав займатися сучасними танцями. Через де­кілька років він є одним з найвідоміших брейкдансерів в Україні [3, с. 101].

Знаковим був 1997 р., коли, отримавши педагогічну освіту, О. Бо­бик переїжджає до Києва, де разом з К. Томільченком, Т. Чернієнком створює знамениту команду Soul B. У 2003 р. О. Бобик залишає Soul B і створює хіп-хоп балет Myway, а вже 2005 р. відкриває школу танців Dance Centre Myway, яка 2006 р. стає однією з відомих шкіл в Україні, з 2007 р. – офіційним представником міжнародного танцювального проек­ту Dance2XS (USA), що вперше дозволяє проводити в Україні майстер-класи топових хореографів з усього світу в рамках серії Project Element.

У наступні роки митець поєднує участь як судді першого сезону телешоу "Танцюють всі", запам’ятавшись глядачам як щирий і прямо­ліній­ний суддя, засновує першу в Україні танцювальну церемонію нагородження Myway Dance Awards зі щорічним відзначенням здобутків тих, хто сприяв розвитку танцювальної індустрії України, та зробив найвагоміший внесок у її розвиток протягом року, відкриває перший в Україні бренд танцювального одягу Myway Dance Wear.

Важливим творчим здобутком О. Бобика у 2011 р. був проект "Я –хореограф", втілений за підтримки компанії Adidas Україна та з метою показу молодих талантів, популяризації hip-hop культури в Україні, спрямований на заохочення молодих танцюристів до розвитку здіб­ностей хореографа. Привернула увагу режисура О. Бобика на відкритті НСК "Олімпійський" у 2012 р.

Попередні роки активної діяльності О. Бобика сприяли відкриттю 2013 р. на базі Dance Centre Myway танцювальної Академії (Myway Dance Academy), що надавала можливість танцюристам-початківцям і професіоналам отримувати поглиблені знання з сучасного танцюваль­ного мистецтва.

Таким чином, не претендуючи на вичерпну інформацію з даної теми, зазначимо, що розвиток індивідуальності кожного балетмейстера залежить від його ерудованості і таланту, світоглядної позиції щодо проблем суспільства, знання національних та інонаціональних традицій, звичаїв, що урізноманітнює тематику, образи, жанри сучасної хорео­графії. Проекти, постановки, композиції талановитих українських балет­мей­стерів завдяки неповторності, стильовій самобутності кожної зако­но­мірно стали важливою складовою національної та світової сучасної хореографії.

**Література**

1. Захаров Р. В. Сочинение танца: страницы педагогического опыта / Р. В. Захаров. − М. : Искусство, 1983. − 224 с.
2. Коваль П. Педагогічні засади розвитку особистісних якостей молодших школярів засобами ритміки та хореографії / П. Коваль // Обдарована дитина. − 2011. − № 12. − С. 44–47.
3. Литкіна І. М. Хореографічний колектив художньої самодіяльності / І. М. Литкіна. − М., 1957. − 156 с.
4. Островська М. Український народно-сценічний танець у системі освіти / К. Островська // Культура України. − 2010. − Вип. 30. − С. 26–29.
5. Філь Л. Основи професійності, що закладаються в дитячому хореографічному колективі / Л. Філь // Рідна школа. − 2010. − № 8. − С. 6–8.
6. Шевчук А. С. Дитяча хореографія: програма та навчально-мето­дичне забезпечення хореографічної діяльності дітей віком від 3–7 років: навч.-метод. посіб. / А. С. Шевчук. − К. : Шкільний світ, 2008. – 127 с.

**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК БАЛЬНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ В УКРАЇНІ**

**Дмитренко Ю. В.**

*У статті проаналізовано процес становлення в Україні бальної хореографії та висвітлено проблему розвитку спортивних танців на візках.*

Становлення і розвиток бальної хореографії в Україні – це частина історії нашого суспільства, і це не випадково, адже бальна хореографія як один із видів хореографічного мистецтва є специфічною формою відображення історичної дійсності.

Глибокий теоретичний аналіз даної проблеми подає Т. Осадців у своїй праці "Історичні аспекти розвитку бальних (спортивних) танців" [4]. Значну увагу питанню становлення та розвитку бальної хореографії у світі та Україні приділяють у своїх дослідженнях В. Грабицька та В. Гра­бицький [1], І. Когут, О. Максін [2], С. Матвєєв, Т. Осадців [4, 5, 6], Л. Шульга [3], С. Чиж [7].

Мета статті – розкрити проблему становлення та розвитку бальної хореографії в Україні.

Становлення вітчизняної бальної хореографії бере початок у 1991 році разом із появою Асоціації спортивного танцю України (АСТУ), президентом якої став відомий тоді український танцюрист Святослав Влох. Уже в січні 1992 року АСТУ було прийнято до Міжнародної феде­рації танцювального спорту. За роки членства України в цій федерації українські танцівники досягли значних успіхів: абсолютними чемпіонами світу 1999 року серед молоді (16–18 років) стала танцювальна пара із Сімферополя Олександр Присяжнюк та Марія Антонова (вони пере­могли в стандартній та латиноамериканській програмах, а також в програмі десяти танців); чемпіонами світу в стандартній програмі в категорії Юніори – ІІ стали львів’яни Дмитро Бойко та Ольга Урумова. Українські танцювальні пари були призерами та переможцями відкритих першостей Італії, Франції, Австрії, Голландії, найбільш престижних тур­ні­рів у Манхаймі (Німеччина), Блекпулі (Англія), Алассіо (Італія) тощо.

В Україні було проведено сім чемпіонатів світу серед молоді та юніорів, Кубок та Чемпіонат Європи серед дорослих. Щороку в нашій країні відбувається 10–12 великих міжнародних турнірів серії International Open та Open to the World. Такі міста як Львів, Харків, Київ, Одеса, Дніпро стали великими танцювальними центрами України [6].

Разом з тим, дослідники вказують і на існування численних проб­лем, які були в світовому танцювальному русі і так чи інакше торкну­лися України. У 1993 році в нашій країні було створено Всеукраїнську професійну організацію – Українська Ліга професіоналів бального танцю (УЛПБТ), президентом якої обрали колишнього генерального секретаря АСТУ – Ірену Бусь (м. Львів).

Президією УЛПБТ було налагоджено тісний контакт з англійською професійною організацією United Kingdom Alliance, що вже тоді слави­лася давніми традиціями підвищення професійного рівня викла­дачів, тренерів, танцюристів і мала в своєму складі найкращих екзаменаторів по всьому світу.

Т. Осадців, описуючи історію становлення бальної хореографії в Україні, вказує на створення у 1993 році ще однієї професійної танцю­вальної організації – Української Ради бального танцю (УРБТ), яку очолив один з найвідоміших на той час тренерів України – Олексій Літвінов.

Невдовзі УЛПБТ та УРБТ подали свої заяви для вступу у Міжна­родну Раду бального танцю – МРБТ, а вже у травні 1993 року в англійському місті Блекпулі розглядалося питання щодо вступу до МРБТ професійної організації від України. Того ж року Україна отри­мала умовне членство.

УРТ активно включилася в роботу, проводячи численні змагання, семінари для тренерів і суддів, екзамени, різноманітні заходи із запро­шенням провідних фахівців, як вітчизняних, так і світового рівня та керів­ників МРБТ. Вже через два роки Україна отримала постійне член­ство в МРБТ.

Водночас, незважаючи на підписаний договір, співпраця між УРТ та АСТУ на той час повною мірою не вдавалась. Спостерігалась неузго­дженість позицій і дій керівників АСТУ. Одні, зосередивши увагу на роботі з найсильнішими танцювальними парами України і маючи реальні важелі впливу в Президії АСТУ, вели організацію фактично до створення акціонерного товариства закритого типу в бальній хорео­графії. Інша група тренерів, що працювали в школах масового навчання та з танцюристами молодших класів, а також група тренерів, що мала танцювальні пари достатньо високого рівня, але не мала можливості реально відстоювати свої погляди в Президії АСТУ, не могла миритися з таким становищем. Тому в листопаді 1996 р. була створена Українська федерація спортивного танцю (УФСТ – президент Сергій Пінчук) [6].

Трохи згодом (у 1999 році), в Україні з’явився новий різновид бальної хореографії – спортивні танці на візках, який давав можливість залучити до нього людей з особливими потребами. Розвивався він під егідою Національного параолімпійського комітету України та Україн­ського центру з фізичної культури та спорту інвалідів "Інваспорт".

Значну роль у становленні і розвитку молодого вітчизняного виду спорту, як пише Т. Осадців, відіграв спортивно-танцювальний клуб "Березіль" (м. Київ). Його учасники складають більшість збірної команди України зі спортивних танців на візках (І. Слуговіна, О. Дан­кевич, І. За­мига, Н. Безпалова, В. Бевзюк, О. Чинка, В. Педченко, О. Они­щен­ко). Спортивні танці на візках отримали значний розвиток і в інших містах України – Рівному, Кривому Розі, Чернігові, Полтаві, Миколаєві, Слов’янську.

Сьогодні українська команда є багаторазовим учасником змагань міжнародного рівня. Її представники – переможці чемпіонатів світу та Європи, Кубку світу та відкритих чемпіонатів окремих країн. Велика заслуга у цьому належить головному тренеру збірної команди України зі спортивних танців на візках, заслуженому тренеру України Олені Чиж, виконавчому директору спортивно-танцювального клубу "Березіль" Сергію Марченку та заслуженому тренеру України Владиславі Костак.

Втім, як вказує Т. Осадців, поряд із позитивними тенденціями розвитку бальної хореографії існує низка проблем, які зачіпають спорт­сменів з особливими потребами, і пов’язані вони, у більшості, з соціа­льно-економічним розвитком нашого суспільства.

Фахівці, перш за все, називають відсутність спеціального облад­нан­ня – танцювальних візків, пристосованих приміщень та танцюваль­них залів для людей з особливими потребами. Вони заува­жують, що спортсмени інших країн мають змогу тренуватися та змага­тися на спеціальних візках вагою 5–7 кг. Наші ж танцівники змушені керувати візками вагою 18 кг (вартість "легкого візка" від 5 тис. євро). В Україні бракує і тренувальних приміщень, пандусів та ліфтів у регіо­наль­них центрах "Інваспорт".

Серед причин, які не дозволяють розвиватися цьому виду спор­тивної хореографії, називають недостатнє фінансування. Спортсмени, які беруть участь у вітчизняних та міжнародних змаганнях, вимушені за власний кошт готувати костюми, іноді сплачувати гроші за транспорт. Усі ці чинники, переконані дослідники, призводять до того, що танцю­валь­ні клуби, які займаються спортивними танцями на візках, не можуть існувати.

Втім проблеми, що існують у бальній хореографії в Україні, не заважають українським талановитим танцюристам перемагати у чемпіо­натах Європи та світу. Натомість кількість танцюристів, які своїми досяг­нен­нями популяризують спортивні бальні танці, нестримно зрос­тає. І як зазначають фахівці, попри всі проблеми бальна хореографія в Україні буде і далі розвиватись, досягаючи найвищих результатів.

**Література**

1. Грабицька В. А. Сучасний бальний танець / В. А. Грабицька, В. Р. Гра­бицький. – Мінськ, 2008. – С. 16–21.

2. Максін О. Вивчення бальних танців / О. Максін. – М., 2010. – С. 5–9.

3. Матвєєв С. Адаптивний спорт і олімпійський рух / С. Матвєєв, І. Когут, Л. Шульга // Наука в олімпійському спорті. – 2006. – № 1. – С. 9–14.

4. Осадців Т. П. Історія розвитку спортивних танців : зб. наук. статей ЛДІФК / Т. П. Осадців. – Львів, 1999. – С. 45–48.

5. Осадців Т. П. Спортивні танці : навч. посіб. / Т. П. Осадців. – Л., ЗУКЦ, 2001. – С. 3–7.

# 6. Осадців Т. П. Історичні аспекти розвитку бальних (спортивних) танців. Лекція для студентів 3-го курсу спеціальності "хореографія" [Електронний ресурс] / Т. П. Осадців. – Режим доступу:

# <http://docplayer.net/33341644-Istorichni-aspekti-rozvitku-balnih-sportivnih-tanciv-lekciya-dlya-studentiv-3-go-kursu-specialnosti-horeografiya.html>. – Назва з екрана.

7. Чиж С. Л. Методики підготовки спортсменів-танцюристів на візках : метод. посіб. – К. : Українська федерація спорту інвалідів з ура­жен­ням опорно-рухового апарату, 2003. – С. 3–15.

8. Чемпіонат світу зі спортивних танців на візках серед спортсме­нів з ураженнями опорно-рухового апарату [Електронний ресурс] / Інваспорт Рівне. – Режим доступу:

http://invasport-rivne.ucoz.ua/blog/21\_23\_10\_2017­\_r\_m\_male­\_belgija\_chempionat\_svitu\_zi\_sportivnikh\_tanciv\_na\_vizkakh\_sered\_sportsmeniv\_z\_urazhennjami\_oporno\_rukhovogo\_aparatu/2017-10-23-460. – Наз­ва з екрана.

9. Спортивные танцы на инвалидной коляске. Общая информация (перевод с английского автора) [Електронний ресурс] // Танцующая планета. – 2011. – Режим доступу:

<http://dancingplanet.narod.ru/dp.html>. – Назва з екрана.

10. Спортивные танцы на колясках [Електронний ресурс] // Спортивно-танцювальний клуб "Березіль". – 2013. – Режим доступу:

[http://www.berezil.com/tancu-na-kolyaskah.](http://www.berezil.com/tancu-na-kolyaskah.%20) – Назва з екрана.

**ДУХОВНІСТЬ ТА ДУХОВНА МУЗИКА В МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ**

**Дорохіна Л. О., Мехеденко І. Ю.**

*Стаття присвячена аналізу категорій "духовність" та "духовна музика" у науковій літературі. Йдеться про різні аспекти впливу духовної музики на особистість.*

Феномен духовності в сучасному світі набув очевидної акту­аль­ності. Сфера його вживання поширюється на всі види життєдіяльності людини, хоча загальноприйнятого визначення духовності в суспільній свідомості поки ще не існує. У науковій літературі та побутовому спілку­ванні зміст цієї категорії містить різний сенс, обумовлений різноманіт­ними світоглядними позиціями й аксіологічними принципами, насампе­ред релігійними. Більшість із них збігаються в одному: духов­ність – ширше, ніж релігійність. Однак це поняття, безперечно, пов’язане або з релігійною, або зі світською думкою, найперше – із філософською [2, с. 23].

Сучасні дослідники акцентують увагу на тому, що духовність реалі­зує себе не лише у сфері релігії, а й розкриває весь шлях розвитку людської культури, особливо його моральну і художню складові. Духов­ність завжди узгоджувалася з гуманістичними ідеями, ставленням не стільки до себе, скільки до інших людей – близьких і далеких, до суспільства і держави [2, c. 22–23].

У філософському тлумаченні підкреслюється, що "саме поняття духовності розкриває потребу в пізнанні світу, смислу і призначенні свого життя, орієнтацію на такий рівень культури, який характе­ризу­ється ступенем опанування і повнотою реалізації загальнолюд­ських цінностей". Йдеться про "формування таких якостей свідомості й діяль­ності людини, які акумулюють у собі знання і розуміння вищих духовних ідеалів, здатність керуватися ними на практиці" [8, c. 47].

На спрямованості особистості до соціально-позитивних, гума­ні­стичних цінностей у зв’язку із розвитком духовності наполягає дослідник Р. Лифшиць: "Духовність є така смисложиттєва позиція особистості у світі, якою людина відкриває себе світу, а також іншій людині як одиничному носієві родової людської суті" [4, с. 49].

Наукову цінність мають погляди науковця В. Мурашова на сутність духовності, яку він розглядає як фундаментальний принцип нової епохи – епохи Людини Духовної. Духовність, з його точки зору, – це ідея людського життя, життєдіяльність людини, яка свідомо самовизнача­ється відповідно до законів духу, природи, суспільства, пла­нетарно-космічного життя і вищих сил, що проявляється у вигляді гар­мо­нійної єдності, яка являє смисл людського буття [5, с. 20].

Онтологічні засади дослідження проблем духовності людини подано у наукових працях А. Осипова, який вважає, що різно­манітність точок зору на природу духовності визначається культурними традиція­ми, етнічними особливостями вірувань, моральними та художньо-естетичними цінностями [6, c. 23].

Педагогічний аспект проблем духовності особистості представ­лено у дослідженнях науковців Ш. Амонашвілі, Т. Антоненко, І. Беха, В. Бутенка, Т. Власової, К. Журби, І. Зязюна, І. Карпенко, О. Олексюк, Т. Петракової, І. Соловцової, О. Сухомлинської, Т. Тюріної, Д. Чернілев­ського та ін., які розглядають духовність як ціннісний вектор виховання особистості, як ідеал виховання найвищих людських якостей.

За результатами історико-педагогічного дослідження, поняття "ду­хов­ність" в українській педагогічній думці М. Прищак пропонує визна­чати як "розгортання, актуалізацію смислу буття (духу) як люд­ського буття через самопізнання, самовизначення та самоактуалі­зацію осо­бистості" [7, c. 15–20].

Отже, у науковій літературі духовність трактується як світоглядна категорія, сутність якої полягає у поєднанні теоретичного, практичного і творчого компонентів освоєння об’єктивної реальності, а також у самореалізації творчої особистості.

Перші прояви духовності людина виявляє через найелементарніші форми моральної свідомості – сором, совість, відповідальність, підніма­ючись до вищих її ступенів – досягнення моральної чистоти, богоба­чення і святості. Слід зауважити, що сьогодні ми знаходимося лише на початковій стадії до розв’язання проблеми формування феномену духовності людини. Як уже згадувалось, одним із найвпли­вовіших шляхів її реалізації, який виділяється поліфункціональністю свого впли­ву, є мистецтво. Адже "мистецтво має унікальні можливості не тільки в розкритті духовності людини, усього багатства її почуттів та роздумів, радощів і страждань, а й у закріпленні досвіду життєдіяльності особи­стості як суб’єкта суспільно-історичної практики і культури. Сутність мистецтва найбільш дієво виявляється в "олюдненні" світу, у створенні повного і узагальненого образу людських взаємин, утвер­дженні прин­ципу єдності істини, добра і краси. Мистецтво прилучає індивіда до інтелектуальних вершин людського духу, сприяє мораль­ному та есте­тич­ному вдосконаленню особистості" [8, c. 183].

Усі ці сентенції повністю стосуються музичного мистецтва, у якому вдало поєднуються полярності – необмежені можливості емоційних станів людини з цілковитою відсутністю конкретного матеріального зобра­­ження, що доповнюється асоціативним уявленням художнього змісту.

Розуміння поняття "музика" демонструється спочатку як присут­ності Бога в людині, Святого Духу, тобто як прояв феномену духовності в людині. Існує інша думка, за якою музика розглядається як прояв етичності людської свідомості. А оскільки шкала коливання діапазону цієї категорії є досить широкою в нашому суспільстві, то цілком законо­мірно, що музична картина нашого сьогодення є строкатою й умовно складається з народної, духовної (церковної), класичної (акаде­мічної), молодіжної (естрадної) музики. Така видова множинність пояс­нюється ще й тим, що музика є властивістю індивідуальної свідомості, повністю залежить від неї і відповідає рівню її розвитку.

В музичному мистецтві під терміном "духовна музика" розуміють вокальні або вокально-інструментальні твори на канонічні, релігійні за змістом тексти або сюжети. На думку Ю. Юцевича, не слід ототож­ню­вати поняття "церковна музика" та "духовна музика", остання – значно ширше, оскільки її виконують не тільки під час богослужінь, але й з концертної естради та в побутових умовах. Духовна музика включає в себе музику церковну, літургійну та паралітургійну. Кращі зразки духов­ної музики є глибокими, філософськими за змістом творами най­ви­щого художнього рівня [9, с. 79].

Поняття "духовна музика" охоплює ввесь спектр музичних творів релігійного характеру. Такі твори можуть виконуватися безпосередньо під час богослужінь та в повсякденних культових церемоніях. Зазвичай твори духовної музики спираються на релігійний текст. Тексти можуть мати канонічний характер чи вільний, написаний за мотивами священ­них книжок. Духовна музика торкаєтьсявсіх існуючих в світі релігій, але традиційно до цього поняття відносять церковну музику християнства.

"Духовна музика" включає такі тлумачення, як професійні твори композиторів на релігійні тексти (так звана світська духовна музика) і богослужбовий спів, який належить до церковної духовної музики. Пев­на річ, об’єднувальним елементом цих напрямків є те, що в основі кожного лежить музичний звук зі своїм унікальним чуттєво-емоційним наповнен­ням. Зрозуміло, що богослужбовий спів є одним із видів богослужіння, тож музична форма керується богослужбовими формами. Тобто, щоб вивчити розвиток форм музичного оформлення бого­служіння, потрібно розглядати музичний компонент у поєднанні з роз­вит­ком богослужбо­вого чину і змістом богослужбових текстів [3, с. 2].

Отже, поняття "духовність" та "духовна музика" інтерпретується як внутрішня сутність людини і проявляється через різні види музичного мистецтва. Процес духовного зростання індивіда є закономірним і пос­лі­довним. Удосконалення всіх сучасних музичних форм сприяє ду­хов­ній трансформації як окремої особистості, так і суспільства загалом.

**Література**

1. Живоглядова І. В. Музика в системі духовно-творчої культури людства / І. В. Живоглядова // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – Вип. 60. – С. 20–23.
2. История богослужебного пения / сост. Б. Б. Лебедев. – Полтав­ская епархия, г. Комсомольск, Миссионерское Духовное Училище Украинской Православной Церкви, 2004. – С. 6.
3. Ігнатова Л. П. Феномен духовності у контексті музичного мистецт­ва як прояву внутрішньої сутності людини / Лариса Петрівна Ігнатова // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К., 2010. – Вип. 85. – С. 22–35.
4. Лившиц Р. Л. Духовность и бездуховность личности / Р. Л. Лив­шиц. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1997. – 167 с.
5. Мурашов В. И. Духовные ресурсы мира: преодоление глоба­лизации / В. И. Мурашов // Школа духовности. – 2001. – № 5. – С. 15–26.
6. Осипов А. О. Онтологія духовності : монографія : у 2 кн. / А. О. Оси­пов. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008.

Кн. 1. – 2008. – 240 с.

1. Прищак М. Д. Генеза поняття духовності в педагогічній думці України (друга половина ХІХ – 20-ті роки ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загаль­на педагогіка та історія педагогіки" / Прищак М. Д. – К., 2007. – 20 с.
2. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін / О. П. Рудницька. – К. : АПН України, 1998. – 183 с.
3. Юцевич Ю. Є. Музика: словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Вид. 2-ге, перероб. і доповн. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 352 с., 77 нотних прикладів та малюнків.

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ**

**РОЗВИТКУ КОНЦЕРТНОЇ ПРАКТИКИ**

**Козел К. С.**

*У статті висвітлюється розвиток концертної практики, що охоплює період від первісного суспільства до сучасності; у дослі­­джені задіяний матеріал, дотичний до фортепіанного вико­навства; визначається обумовленість особливостей кон­цер­т­ної практики соціокультурними чинниками відповідно до істо­рико-культурних періодів; досліджується концертна спад­щина вітчизняних та зарубіжних музикантів.*

Музичне мистецтво існує в суспільстві як одна з важливих скла­дових його духовної культури. Без музики неможливо уявити існування радіо, телебачення, інтернету, музикою наповнені концертні та теат­ральні зали, спортивні змагання, місця відпочинку, парки, будинки та двори. Виникнувши на зорі існування людства, музика виконуючи риту­аль­ну функцію, повторюючи ритм трудових рухів, у подальшому супро­воджувала масові дії, різноманітні заходи, переважно урочистого змісту.

Стосовно особливих властивостей музики існує безліч вислов­лювань видатних митців, які вказують на здатність музики допомагати людям краще розуміти один одного (Д. Шостакович), розкривати таєм­ни­ці людської душі, які не можуть розкритися в іншій формі (А. Ейн­штейн), "величезна сила музики полягає в її здатності глибоко і всебічно відображати духовний світ особистості в найрізноманітніших його проявах – починаючи від типу психіки і закінчуючи найтоншими змінами емоційного стану, настрою" [5, с. 69].

Сила впливу музики на свідомість людини пов’язана з її специ­фічною природою. Специфіку музики досліджували багато вчених, почи­на­ючи від Піфагора, який відкрив закони музичної гармонії та властивості гармонійних відносин між звуками. Визначальний внесок у розуміння природи музичного мистецтва зробив Б. Асаф’єв, створивши інтонаційну теорію музики. Вчений розглядає інтонацію як специфічну форму виявлення музичного мислення, а саму музику дослідник визна­чає як "мистецтво інтонованого смислу". Спираючись на теорію інто­нації Б. Асаф’єва, проблеми виконавського інтонування розгля­дались видатними музикантами-теоретиками й педагогами-піаністами (А. Ма­лін­­ковська, В. Москаленко, О. Катрич, Є. Назайкінський, О. Орло­ва, О. Щер­бініна, С. Шип).

Інтонаційна природа музики зумовила опосередкований характер музичного мистецтва. Дивлячись на картину, створену художником, певною мірою можна зрозуміти, що хотів відобразити автор на полотні. У музиці ж для цього необхідний виконавець. Виконуючи важливу роль посередника між композитором і слухачем, виконавець має донести ідеї, почуття та емоції, закладені у творі. Виконавець інтерпретує твір, відчуваючи себе в цей момент його автором, і діє за натхненням, а не за зразком, реалізуючи своє істинне творче завдання.

Інтонаційна природа та опосередкований характер музики визна­чили виникнення та розвиток такого соціально-культурного явища, як концертна практика. Дослідження цього феномену, що є невід’ємною складовою музичного виконавства та навчання, різнобічно представ­лено в науковій літературі (Є. Ліберман, Н. Гуральник, Н. Жайворонок, Н. Кашкадамова, О. Алексєєв, Т. Ліванова, Ю. Некрасов). Модифікація змісту та форм сучасної концертної практики, необхідність удоско­нален­ня підготовки концертних виконавців актуалізує потребу істо­ричного аналізу становлення концертних форм музикування. Пріо­ритетне місце в цьому процесі посідає фортепіанне виконавство, яке є основою нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати найважливіші етапи становлення та розвитку концертної практики, обґрунтувати вплив соціально-історичних чинників на розвиток концертного виконавства, висвітлити історично зна­чущі надбання видатних музикантів-педагогів щодо підго­товки вико­навців.

Розглянемо основні етапи еволюції концертної практики в істо­ричній ретроспективі. Передумови становлення та розвитку концерт­ного виконавства сягають часів первісного суспільства, коли музика була невід’ємною від повсякденного життя. На той час люди кори­стувалися природнім інструментом – голосом та пізніше відбу­вається звернення до створення штучних засобів звуковидобування, з’явля­ють­ся перші музичні інструменти [2, с. 12]. Підтвердженням появи музич­ного інструментарію в епоху пізнього палеоліту є знайдений археолога­ми на території нинішньої України музичний комплекс, зроблений з кісток мамонта. При розкопках палеолітичних стоянок на території Франції, Чехословаччини та Угорщини були знайдені музичні інструмен­ти на зразок флейт і дудок, а на території Софії Київської збережено фреску "Скоморохи", на якій зображено велику групу музикантів, що грають на струнних, ударних та духових інструментах.

В античному світі набула суспільно-громадського оформлення одна з найдавніших традицій музичного виконання − творчі змагання, які приймали форми поєдинків як колективів, так і солістів. В Античній Греції уперше в історії творчі змагання поетів-музикантів-виконавців узаконюються як обов’язкові, отримують загальнодержавне визнання.

Невдовзі на історичній арені з’явилися мандрівці музиканти. У кожній середньовічній країні з міста в місто, від замку до замку ходили ці невтомні мандрівці актори-музиканти. Так, у XII столітті у фран­цузькій провінції Прованс з’явилися мандрівні співаки і поети, які подорожували по містах, грали на музичних інструментах і співали власні пісні. Поряд з мистецтвом трубадурів розвивалася творчість мінезингерів – німецьких лицарських поетів та музикантів. Цікавим явищем була творчість скомо­рохів – професійних мандрівних співців й акторів. Скоморохи вперше згадані в літописах Київської Русі 1068 року. Унікальним яви­щем не лише української, а й світової культури були кобзарі та лірники. Відо­мими лірниками були Архип Никоненко, Аврам Гребінь, Антін Скоба, Вернигора, Самсон Веселий.

Загалом в епоху Середньовіччя панівною в усіх сферах життя була церква, тому професійне музичне мистецтво в основному було сконцентроване в храмах та монастирях, де розвивалась духовна музика та виконання на органі, у той час як у селянському середовищі розповсюджується мистецтво народних артистів. Натомість музичне мистецтво епохи Відродження характеризується розквітом світського мистецтва, де значне місце відводиться інструментальній музиці й, відповідно, майстерності гри на різноманітних музичних інструментах.

Якісно новим етапом в історії концертного виконавства стало музичне мистецтво епохи Просвітництва. Поряд з музикуванням в ари­сто­кратичних салонах розвивається публічне музичне життя. Відкрива­ються постійно діючі музичні установи – оперні театри, філар­монічні товариства. Важливо пам’ятати, що на той час виконавства як окремого виду діяльності не існувало, оскільки зазвичай виконавець одночасно виступав і автором, і виконавцем. Вершиною цього періоду вважається творчість Й. С. Баха. Варто зазначити, що, багато працюючи над удосконаленням клавіру, Й. С. Бах запровадив у клавірну музику новий жанр – клавірний концерт. Бах був одним з найвідоміших органістів та клавіристів свого часу. "Геніальний імпровізатор, він міг, за спогадами сучасників, протягом більше двох годин майстерно розроб­ляти одну й ту ж задану йому тему. Захоплюючи слухачів багатством і різно­манітністю музичних думок, Бах створював з неї твори різних типів – від вільної прелюдії до найскладніших фуг" [1, с. 63].

Важливим етапом у становленні концертної практики вважається розквіт французького клавесинізму, який проявився не тільки у сфері створення музики, але й у виконавському та педагогічному мистецтві. Найважливішими джерелами для вивчення цих сфер музичного мисте­цтва є клавірні трактати (Ф. Куперен "Мистецтво гри на клавесині" (1716 рік), Ж. Ф. Рамо "Метод пальцевої механіки" (1724 рік). Суттєвим внеском є і діяльність Г. Ф. Генделя, який став організатором численних концертів, що призначалися не для придворної аудиторії, а для широких кіл слухачів і були новим явищем у музичному житті того часу.

Клавірне мистецтво також знайшло своє продовження у творчості синів Й. С. Баха, прикладом чого є відома праця К. Ф. Е. Баха "Досвід істинного мистецтва гри на клавірі". Вважається, що саме ця праця ста­ла справжньою школою для музикантів кінця XVIII – початку XIX століть.

Надзвичайно затребуваним культурою XVIII століття був жанр інструментального концерту. На той час публіка цінувала все театраль­но-видовищне, яскраве, блискуче – а саме ці якості закладені в самій природі концертного жанру. Відомо, що концерт завжди привертав увагу В. А. Моцарта, який вів активну артистичну діяльність. Це величезна і надзвичайно цікава сфера його творчості. Особливого розквіту вона досягла у "віденський період" у першій половині 80-х років, коли компо­зитор часто виступав у світських салонах і при імператорському дворі, а також регулярно влаштовував "академії" – концерти за передплатою [3, с. 297]. Заробляв він рідкісними виданнями власних творів, уроками гри на інструменті та виступами.

Загальні тенденції формування концертної практики знайшли вираження в творчості Ф. Шопена. Концертно-виконавська діяльність композитора охоплює аудиторію невеликих світських салонів, камерних концертних залів; створюючи музику майже лише для фортепіано, на концертах Ф. Шопен здебільшого виконував власну музику.

Одним з найвпливовіших виконавців своєї епохи вважається Ф. Ліст. Своїми концертами він заслужив визнання як професіоналів, так і широкої публіки, і остаточно відокремив концертні виступи від салон­них. Композитор майстерно відтворював на роялі звучність повного оркестру, у читанні нот з аркуша йому не було рівних, славився блиску­чими імпровізаціями. Вісім років (з 1839 до 1847 року) компо­зитор з тріумфом концертує у Франції, Росії, Іспанії, Португалії, Угорщині, Румунії та інших європейських країнах, постійно жертвуючи прибутки з концертів на громадські потреби. Ф. Ліст володів фено­мен­альною віртуозністю. Приголомшливий вплив на сучасників поясню­ється багато в чому новизною піаністичних прийомів геніального артиста. Це був концертний стиль виконання великим планом, розрахо­ваний на вплив у великих аудиторіях [1, с. 219].

В історії музичного виконавства важливу роль відіграє творчість С. Рахманінова. Численні концертні гастролі сприяли визнанню компо­зитора одним із найвидатніших піаністів своєї епохи. С. Рахма­нінов сприяв оновленню концертного жанру і створенню особливого його різновиду, для якого характерне переважання монологічного викладу.

Значною подією в досліджуваному нами явищі стала діяльність А. Рубінштейна, а саме його громадська музично-просвітницька робота: організація всесвітнього конкурсу музикантів; заснування професійної музичної освіти (відкриття в 1862 році в Петербурзі консерваторії); очолювання музичного товариства.

Велику роль у вітчизняній виконавській та педагогічній діяльності відіграв М. Лисенко – засновник національної музично-творчої школи, основоположник української класичної музики. М. Лисенко започаткував професійну музичну освіту, українську фортепіанну виконавську школу, підняв вивчення української народної творчості на високий науковий рівень, свідомо поставив і виконав значуще завдання створення профе­сійного, досконалого концертного й педагогічного національного репер­туару, якого до того часу в українській музиці не існувало. Завдяки зусиллям композитора була відкрита Музично-драматична школа.

Історія українського виконавства нерозривно пов’язана з іменем Г. Нейгауза. Його перші самостійні концерти відбулися в німець­кому місті Дортмунде на Вестфальському музичному фестивалі. Незабаром Нейгауз зіграв концерти у Бонні, Кельні та в Берліні; також давав сольні концерти в Києві з виконанням творів Баха, Бетховена, Шопена, Шумана, Ліста та інших композиторів. Брав участь у концертах-показах класичної та сучасної музики, прово­див концерти-лекції, давав відкриті уроки. Виконавська діяльність Г. Нейгауза увійшла в скарбницю музич­но­го мистецтва. У його репер­туарі була майже вся художня фортепіан­на література від Баха до сучасників [4, с. 17].

Продовження українського виконавства відобразилося і в твор­чості В. Горовиця, який активно концертував протягом свого життя. За період навчання В. Горовиць неодноразово виступав у так званих "публічних концертах", куди залучали лише найталановитіших учнів. До 1925 року концертував містами радянської Росії. Давав близько 20 кон­цертів у Ленінграді, де зіграв 155 творів. В. Горовиць також гастролював у Європі, завоював популярність як концертуючий піаніст. Від 1928 р. емігрував у США, де й залишився. Гра В. Горовиця відрізня­лась блиску­чою віртуозністю та феноменальною технікою.

Помітною подією стало заснування Союзу Українських Професій­них Музик у Львові (1934 р.). Це була організація професійних музи­кантів Галичини, яка мала на меті не лише захищати права україн­ських музикантів, але й опікуватися розвитком національного музичного мистецтва. При Союзі Українських Професійних Музик діяло чотири секції, які очолювали відомі музиканти: композиторська (В. Бар­він­ський), виконавча (Р. Савицький), педагогічна (Т. Шухевич), музикоз­навча (С. Людкевич). Товариство організовувало концерти, влашто­вувало конкурси молодих виконавців, видавало журнал "Українська Музика", організувало нотне видавництво. Серед видань були відомими "Наше сонечко грає на фортепіано" В. Барвінського, "Фортепіанні твори для молоді" Н. Ніжанківського. Серед концертів були тематичні вечори нової української музики, вечори фортепіанної музики у виконанні Г. Ле­вицької, ювілейні концерти на честь 30-річчя творчої діяльності В. Бар­він­ського.

Провідним центром музичної освіти сучасної України є Націо­нальна музична академія імені П. І. Чайковського, заснована в 1913 році. За­снов­никами головних напрямів діяльності консерваторії виступили видатні діячі музичного мистецтва, діяльність яких сприяла заснуванню фортепіанних виконавських шкіл (А. Луфер, В. Пухальсь­кий, В. Топілін, Г. Беклемішев, Г. Нейгауз, М. Михайлов, О. Алек­сан­дров, Т. Кравченко). Сьогодні в Київській національній музичній ака­демії здобувають освіту понад тисяча студентів з різних країн.

Треба відзначити розвиток і зміцнення інфраструктури концертної сфери. На сьогоднішній день існують численні концертні зали, призна­чені для проведення публічних концертів у різних країнах. Світову популярність отримали: концертний зал імені Сметани в Празі, зал "Мюзік-Ферайн" у Відні, "Карнегі-хол" в Нью-Йорку, зал "Шайо" в Парижі, "Альберт-хол" в Лондоні, "Гевандхауз" в Лейпцигу, "Консертгебау" в Амстердамі, зали Берлінської, Варшавської, Мюнхенської філармоній.

В Україні сьогодні відомими концертними установами є Націо­нальна філармонія та філармонії в усіх обласних центрах України; Будинки органної та камерної музики у Києві, Дніпрі, Львові, Харкові; Національний палац мистецтв "Україна" (один з найбільших концертних залів Києва та України), палаци та будинки культури в багатьох містах України.

Отже, очевидним є, що концертна практика посідає важливе місце в музичному мистецтві. Зумовлений інтонаційною природою та опосе­ред­кованим характером музичного мистецтва, розвиток концерт­ної практики охоплює значний історичний проміжок часу й відбувається під впливом певних соціокультурних чинників, а також завдяки зусиллям і таланту видатних музикантів-педагогів, виконавців. Невід’ємною скла­до­вою розвитку концертної практики є музичні навчальні заклади, які готують майбутніх професійних музикантів-виконавців та інфра­струк­тура, яка забезпечує матеріальний бік функціонування цього важливого для суспільства культурного феномену.

**Література**

1. Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики / А. Д. Алек­­сеев. – М. : Музыка, 1974. – 176 с.

2. Грум-Гржимайло Т. Н. Музыкальное исполнительство (Вехи истории. Великие инструменталисты и дирижеры прошлых и наших дней) / Т. Н. Грум-Гржимайло. – М. : Знание, 1984. – 160 с.

3. Ливанова Т. История западноевропейской музыки до 1789 года: учебник : в 2 т. / Т. Ливанова. – М. : Музыка, 1987. – 469 с.

4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

5. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю : навч. посіб. / С. В. Шип. – К. : Заповіт, 1988. – 368 с.

**ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Курсон В. М.**

*Стаття присвячена проблемам фахової підготовки студентів мистецьких факультетів. Висвітлюється питання формування вокальної культури та вокальної техніки.*

Актуальність даної статті зумовлена існуючими протиріччями, об’єк­тивною потребою суспільства в духовному розвитку кожної особи­стості й тими деструктивними, бездуховними процесами, які негативно впливають на їх вирішення.

Метою статті є виявлення специфіки впливу вокальної культури на формування духовної культури особистості.

Завдання духовно-морального виховання має надзвичайну значу­щість. Духовна культура представлена ідеологією, мистецтвом і релігі­єю, що затверджує основну систему духовних цінностей, соціаль­них норм і відносин людей. Нинішнє відродження України як суспільст­ва, як держави неможливе без духовного оновлення її народу. Потрібне формування нових духовно-ціннісних орієнтирів, культурне відтворення нації. Економіка, політика та культура – це три основні галузі, без одночасного розвитку яких суспільство не матиме змоги успішно розви­ватися. Існування тісного безпосереднього зв’язку між сферою економі­ки і сферою культури сучасного суспільства є безперечним. А реалі­зува­ти якнайкраще цей зв’язок покликані навчальні заклади в державі, бо "освіта – це один із оптимальних та інтенсивних шляхів входження людини в світ науки і культури" [11, с. 67–68].

У зв’язку з перспективами подальшого розвитку вищої школи перед педагогічними вишами постає низка важливих завдань виховання професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва, що завжди знаходиться у пошуку найбільш раціональних, ефективних засобів впливу на учнів та виховання його творчої особистості.

Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва неможлива без виховання його вокальної культури. Розвитку та охороні співацького голосу присвячено багато праць українських педагогів, методистів вокального класу (П. Голубєв, М. Донець-Тессеєр, Л. Жер­бі­на, О. Коломоєць, В. Паюхіна, Н. Прокопенко, Д. Євтушенко, В. Антонюк та інші).

Однак проблема вокального виховання майбутнього вчителя му­зи­­ки в умовах педагогічного вишу розроблена недостатньо. Специ­фіка цієї проблеми полягає в наступному:

* невелика кількість часу, що відводиться програмою вищої школи для навчання співу і основ методики навчання співу, охороні голосу;
* в цілому – середні вокальні дані студентів.

Педагог вокального класу повинен шукати такі форми викладання у вокальному класі, які змогли б оптимально забезпечити формування вокальної культури студентів.

Висвітлюючи проблему формування вокальної культури, є необ­хідним, на наш погляд, дати визначення самого поняття "культура". Слово "культура" етимологічно досить багатозначне. Розкриваючи сут­ність цього поняття, різні автори надають йому різні змістові можли­вості, зокрема, відкривають його зв’язок з поняттями "культу" (П. Фло­ренський), пам’яті (Д. Лихачов, Ю. Лотман), символу (С. Аверин­цев, Ю. Шпенглер).

Культура у широкому розумінні – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, які вироблені упродовж історії людства; а у вузькому – є сферою духовного життя людини.

Російський мистецтвознавець та критик А. Кукаркін визначає по­нят­тя "естетична культура суспільства" як сукупність всіх естетичних (природних й створених творчою працею людини) цінностей, які беруть участь у взаємодії суспільства зі світом. "Естетич­на культура особи­стості" – це сукупність її здібностей відчу­вати, переживати й перетво­рю­вати природу, суспільне життя й саму людину за законами краси. Науковець висвітлює рівень розвитку естетичної культури: високий, середній, низький [6, с. 11].

Щодо вокальної культури, то відома співачка і педагог Шпіллер Наталія Дмитрівна, в минулому професор та завідувач кафедри оперної підготовки музично-педагогічного інституту ім. Гнєсіних, вважала, що вокальна культура – це сукупність професійного глибокого вивчення музики, освоєння різних видів вокальної техніки та робочого режиму, який забезпечує високу якість співу, створює умови для виконавського довголіття. Кожне з цих положень містить в собі множину деталей, що синтезуються, переплітаються між собою, створюють рівень вокальної культури.

Вокальне виховання, на відміну від інших сфер педагогіки, має свої дуже специфічні труднощі, пов’язані з психофізіологічним процесом звукоформування. З низки питань теоретики, методисти, викла­дачі вокального класу не мають єдиних методичних принципів. Безперечно, за характером виконання, манери звуковидобування, звукоформування, звуковедення, смаку та іншими тонкощами можна розпізнати педаго­гічну манеру. Але, на жаль, педагогічний досвід рідко узагальнюється, акумулюється.

Незважаючи на те, що з’явилися деякі роботи, які висвітлюють чорні плями в мистецтві співу, багато чого ще чекає пояснень та досліджень у сфері викладання вокального класу. Наприклад, метод оволодіння диханням – один з основних елементів у вокальній педагогіці. Характер вдиху, управління видихом, тобто вмілий розподіл запасу повітря, вирішує питання еластичності, гнучкості звуку, значною мірою чистоти інтонації та краси тембру. Кантилена, філірування, віртуозність також залежать від вміння регулювати дихання. Тому сфера дихання в тій частині, де воно допомагає точності, правиль­ності звукоформування, потребує ще глибокої методичної розробки.

Цікавим і майже не дослідженим є питання постановки артику­ляційного апарату. Постановка рота має велике значення для знахо­дження вільного положення гортані, звільнення глотки та зручності формування голосних та приголосних.

Мануель Гарсіа та Жак Дюпре мали визначену думку щодо зна­чення поставлення рота: "Дуже велике розкриття щелеп, в результаті закріпачує глотку і, відповідно, заглушає вібрацію голосу, відбираючи у голосового апарату його резонуючі можливості. Якщо губи надмірно наближені, голос отримує горловий відтінок".

Ф. Ламперті говорив, що в голосних "а", "е", "і" рот завжди повинен набувати усміхненого вигляду, оголюючи верхні зуби [7, с. 44].

Ці рекомендації визнаних майстрів-педагогів співу показують необ­хід­ність постановки рота більше в ширину, тобто – горизонтально, ніж овально чи вертикально. У старому випуску "Школи співу" М. Гарсіа про постановку рота говориться: "Є тільки один розумний засіб руху губ: це наближати чи віддаляти їхні кутки, тобто рот повинен розкриватися горизонтально" [2, с. 58]. Ця рекомендація дає змогу утримувати нижню щелепу від зміщення вниз, і тим самим утримується гортань від переміщення.

Звичайно, у всіх людей різні носи, щелепи, губи, гортані, але індивідуальний підхід полягає в тому, щоб з урахуванням особливостей кожного співака різними методичними шляхами досягати чітко вироб­леної функціональної манери співу.

Основа вокальної культури – глибоке всебічне вивчення музики.

Настроєний голосовий інструмент легко піддається керуванню, але примусити себе слухати співак може лише тоді, коли його звук змістовний. А зробити це він зможе краще, коли більше заглибиться в теоретичні музичні знання.

Щоб отримати можливість тісного психологічного зв’язку з твор­чими думками композитора, слід довго і постійно вчитися. Вивчення манери написання музики композитором відкриває шлях до пізнання стилю. Стилістичні особливості класиків давніх часів, у виконанні майбутніх вчителів музики, передаються, м’яко кажучи, не зовсім точно. Та проблеми стилю вирішуються завдяки чіткому виконанню музичного тексту, легкості вокального звучання, відомої стриманості емоцій, правильному виконанню мелізмів і т. д.

Загальновідомо, що Моцарт диктує звукову стриманість і, в біль­шості випадків, м’якість та витонченість емоцій. В творах Баха звук не повинен бути наповненим зайвими обертонами, а бути максимально зібраним з мілким vibrato. Глінку слід співати проникливо, просто, без підкресленої звучності, надмірної емоційної надломленості, але не зменшуючи темпераменту.

Французи потребують вишуканості та підкреслених динамічних відтінків. Італійська манера подачі звуку – соковита, наповнена обер­тонами.

Російська вокальна школа при виконанні класичної музики дозво­ляє наповнити голос обертонами, що надають йому особливого тембро­вого тепла та відійти, таким чином, від інструментального зву­чання в бік живого людського голосу.

Для формування вокальної культури майбутніх вчителів музики, здоров’я та довголіття їх голосового апарату велике значення має робочий режим, спрямований на охорону голосу. Голос повинен бути предметом постійної уваги співака. Берегти голос – це зовсім не означає мало співати. Навпаки, співати слід постійно, рівномірно розпо­діляючи навантаження. Чим більше виступів, тим більше трену­вання. Голосова втома буде меншою, якщо весь комплекс м’язів добре натренований.

У технічних вправах приблизною тривалістю від 15 до 30 хвилин, з перервами між кожним видом вправ до трьох хвилин, потрібно рекомендувати студентові дотримуватись послідовності від нот, які охоплюють невелику ділянку діапазону, до повного, вільного, що зву­чить без напруження, обсягу голосу (гами, арпеджіо, пасажі); від повіль­них темпів до прискорених, від середньої сили звучання до повного, але не форсованого звучання. Систематичність щоденних вправ, крім становлення і розвитку якостей художнього й технічного характеру, надає впевненості у виконавських можливостях голосового апарату й необхідного професійного досвіду – співати в будь-якому стані.

Говорячи про роботу з голосом, нам слід розглянути вислів "по­ста­новка голосу". Постановка голосу, як написано в музично-енцикло­­педичному словнику – пристосування та розвиток голосового апарату в професійних цілях, необхідна співакам, драматичним акторам, вчи­те­лям, лекторам та іншим [9, с. 438]. Методика побудована на координації роботи дихання, резонаторів, гортані, органів артикуляції. Мета "постановки голосу" – досягнення максимальної свободи звуко­форму­вання, розширення діапазону голосу, збільшення його сили, яскравості та краси тембру. Надання йому дзвінкості, легкості, здатності "литись" на одному диханні при мінімальних затратах м’язової енергії.

"Постановка голосу" є об’ємним поняттям, але, на наш погляд, його слід замінити словами "вокальне виховання". В це поняття, зазвичай, входить і розвиток вокальної техніки, якою май­бутній вчитель має бути озброєний для бездоганного виконання творів вокальної літератури.

Про поступовість вокального виховання чудово висловився А. До­ліво: "Перша стадія вокального виховання найчастіше буває вирішаль­ною. Нерозумною буде позиція того учня, який спокуситься приваб­ливістю коротких шляхів до успіху. Коротких шляхів він не знайде ні у тих, хто спрямує його сили лише на опанування звукової сторони голосу, ні у тих, хто через неспроможність дати йому надійну технічну базу користуватиметься надміром молодих сил і свіжістю природного, вокального матеріалу, передчасно передражнюючи темперамент учня та розпалюючи його уяву замість того, щоб терпляче й мудро вихо­вувати гармонійне сполучення інтелектуальних та фізичних ресурсів" [5, с. 16].

В початковому періоді вокального виховання співака поряд з де­таль­ним ознайомленням з його фізичними даними педагог повинен знайти найбільш природний і якомога коротший шлях до глибокого вивчення його індивідуальності. Адже педагогічна майстерність полягає не у нав’язуванні своїх методів, а в терплячому систематичному тво­рен­ні сприятливого ґрунту для свідомого, завжди критичного їх сприйняття. До загальних настанов початкового періоду додамо основні принципи поступовості й послідовності в оволодінні майстерністю співу, недопустимість цілеспрямованого збільшення діапазону голосу, форсу­вання голосу, передчасного використання непосильного репер­туару, недоступного художньому сприйняттю і технічним можливостям учнів.

У вокальному вихованні потрібно керуватись, на наш погляд, такими методичними настановами:

* однорегістрове (мікстове) формування співацького звуку;
* висока позиція звучання голосу – постановка звуку в резо­на­тори;
* повне (мішане) співацьке дихання – постановка дихання;
* вільне положення гортані – постановка гортані, дещо знижена відносно природного;
* розкріпачення артикуляційного апарату від напруження.

Охорона тембру залежить від самого співака. Він повинен навчитися слухати самого себе й знати свої відчуття.

Таким чином, найчудовіший голос без загального розвитку, без формування вокальної культури лишається лише матеріалом, дорого­цін­ним каменем, що потребує обробки.

**Література**

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник / В. Г. Антонюк. – К. : ЗАТ "Віпол", 2007. – 174 с.
2. Гарсиа М. Полная школа пения / М. Гарсиа. – М. : Музгиз, 1957. – 127 с.
3. Голубєв П. В. Поради молодим педагогам-вокалістам / П. В. Голубєв. – К. : Музична Україна, 1983. – 61 с.
4. Дмитрієв Л. Б. В классе професора М. Е. Донец-Тессейр / Л. Б. Дмитрієв. – М. : Музика, 1974. – 62 с.
5. Доливо А. Певец и песня / А. Доливо. – М. : Музгиз, 1948. – 252 с.
6. Євтушенко Д. Г. Роздуми про голос / Д. Г. Євтушенко. – К. : Музична Україна, 1979. – 90 с.
7. Кукаркин О. В. Буржуазная массовая культура / О. В. Кукаркин. – М. : Политиздат, 1985. – 350 с.
8. Ламперти Фр. Искусство пення / Фр. Ламперти. – М. : Музсектор,1923. – 17 с.
9. Музичний енциклопедичний словник. – М. : Радянська енциклопедія, 1991. – 672 с.
10. Назаренко И. К. Искусство пення / И. К. Назаренко. – М. : Музыка,1968. – 622 с.
11. Ткачова Т. М. Система діяльності по формуванню духовної культури особистості / Т. М. Ткачова // Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва: основні концептуальні ідеї наукової школи : наук. зб. – Луганськ, 2000. – Вип. 11. – С. 67–68.

**ЗНАЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ АСТОРА П’ЯЦЦОЛИ   
В МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ХХ СТОЛІТТЯ**

**Лозинська Є. В.**

*У статті розглянуто життєвий та творчий шлях Астора П’яццоли, висвітлено особливості стилю tango nuevo та зна­чення новаторського підходу композитора в музичній культурі ХХ століття.*

Переосмислення духовно-моральних та художніх цінностей в сучасному суспільстві дозволяє по-новому розглядати роль творчості в різних сферах життєдіяльності особистості. Актуальним на сьогоднішній день є інтерес до творчості популярного композитора Астора П’яццоли – видатного аргентинського музиканта, чиї твори докорінним чином зміни­ли уявлення слухача про музику та характерну атмосферу тради­ційного танго.

В той час коли масова сучасна музика просякнута ідеями наживи та комерціоналізму, танго П’яццоли промовляють до слухача щирістю та пристрастю почуттів його автора. Ці почуття увібрали в себе іспанські, аргентинські, італійські та німецькі музичні традиції. Це дійсно мультикультура: несподіване та геніальне поєднання елементів джазу та класичної музики.

Твори Астора П’яццоли є певним чином універсальними: їх можна віднести як до популярно-естрадної, так і до академічної і навіть народної музики. Вони виконуються різноманітними складами ансам­б­лю виконавців у численних обробках та аранжуваннях. Його музику грали Мстислав Ростропович, Ісаак Стерн, Джеррі Маллиган, Гідон Кремер. У фільмі "Урок танго" його знаменитий твір "Лібертанго" виконує відомий віолончеліст Йо-Йо-Ма. Завдяки записам творів П’яццоли у виконанні Гідона Кремера, Дениела Баренбойма, Емману­еля Акса, Эла ді Меоли та Йо-Йо-Ма ім’я композитора перетворилось на об’єкт захопленого шанування. Виконувати музику П’яццоли стало модним.

Походження композитора напрочуд цікаве, так як і походження йо­го улюбленого жанру танго. Астор П’яццола (Astor Pantaleon Piazzolla) народився 11 березня 1921 року в невеличкому курортному містечку в Аргентині. Його дід був моряком, що покинув береги рідної Італії та прибув в Буенос-Айрес у пошуках кращого життя в еміграції. Амбіції та сподівання не виправдались – він став звичайним рибалкою. В той же час у найбідніших емігрантських кварталах зароджувалось танго як дивна, але пристрасна суміш європейських бальних танців та арген­тинської мілонги.

Слово "мілонга" має три значення: по-перше, воно означає мілон­гу як танець; по-друге, мілонгу як музику; і по-третє, як вечір танцю заради задоволення. Мілонга – танець аргентинського походження, і разом з іспанською хабанерою є попередником аргентинського танго. Музика мілонги історично старша, ніж музика танго, вона ввібрала в себе численні риси народної музики Аргентини, але як танець мілонга з’явилася пізніше, ніж танго [1].

І хоча в Європі танго було танцем, що асоціювалось скоріше з елегантністю та вишуканістю, в кінці ХІХ століття в Буенос-Айресі воно було радше частиною нічного життя людей, що в прямому сенсі боролись за своє виживання.

Походження самого слова "танго" – досі суперечливе питання. Однак точно відомо, що танго і музика, яка його супроводжує, виникли в Аргентині на початку ХIХ сторіччя із появою емігрантів з Європи, зокрема, з Італії, в результаті поєднання декількох музичних і танцю­вальних форм. Спочатку вищі верстви населення зневажливо й упереджено ставились до цього танцю за його "низьке" походження. І лише завдяки музикантам, які включали ці захопливі мелодії до свого репертуару, танго розповсюджувалось околицями Буенос-Айреса та було почуто й оцінено більш пристойною публікою. Так само як і джаз, це був абсолютно новий стиль, що кидав виклик музичним канонам, які панували на той час [2].

Кидав неодноразово виклик законам і майбутній композитор: якось його затримала поліція під час бійки як учасника однієї з підліткових банд італійської мафії в Манхеттені, в Нью-Йорку, в результаті чого Астора виключили зі школи, і у віці 13-ти років він остаточно закінчив свою шкільну освіту. Від кар’єри дона Корлеоне сина врятував батько, подарувавши йому бандонеон (bandoneon) – інструмент, віртуозом якого пізніше стане П’яццола, та познайомивши його із платівками таких потужних джазових музикантів, як Дюк Еллінгтон та Кеб Келлоуей. А ще, на щастя, по сусідству жив угорський піаніст Бела Вільд, учень самого Рахманінова, у якого став навчатися непосидючий хлопець у 1933 році і про якого пізніше П’яццола відгукнеться: "Завдяки йому я й полюбив Баха".

Майбутній видатний композитор вирішує повністю присвятити себе музиці. У віці 17 років Астор П’яццола покидає батьківську домівку і виїжджає до Буенос-Айреса, сподіваючись знайти роботу в одному зі знаменитих оркестрів, що виконували традиційне танго. У ті роки в Буенос-Айресі навіть пластика вуличних перехожих була пронизана танго – аромат танцю був усюди. Відомий музикант Анібал Тройло допоміг Астору реалізувати свою мрію грати на бандонеоні та увів його до свого оркестру.

У 1946 році П’яццола вирішує йти своїм шляхом і створює свій перший власний колектив, який хоча і виконує традиційні мелодії, але має вишукані та складні аранжування. Вперше танго призначається не для танців, а як професійна музика для серйозного слухання. Але публіка потребує танців, і колектив нікуди не запрошують. П’яццола зазнав фінансової невдачі і змушений розформувати свій оркестр. Музикант має сумніви стосовно правильності вибраного стилю та шукає себе в більш елітарних напрямах – продовжує вивчати Бартока і Стравінського, вивчає диригування та оркестровку.

У 1953 році П’яццолі вдалося отримати перший приз на конкурсі молодих композиторів і виграти ґрант на навчання в Парижі у самої Наді Буланже, що виховала не одне покоління композиторів, серед яких були: Леонард Бернстайн, Даніель Баренбойм, Джордж Ґершвін, Аарон Копленд, Элліот Картер, Мішель Легран та інші. Навчання у Буланже протягом вісімнадцяти місяців залишило серйоз­ний слід у житті композитора та породило впевненість – те, що називають стилем, в нього є.

У 1955-му П’яццола повертається до Аргентини з готовністю ки­ну­ти виклик музичним умовностям, що панують там, і швидко орга­нізовує "Октет Буенос-Айрес", з якого й починається ера сучасного танго.

Його октет представляє світові до невпізнання оновлене, вик­личне, зухвале танго – *tango nuevo*, абсолютно самодостатній музичний стиль, що ідеально вписується в атмосферу кращих концертних залів, і ніби забувши, що його місце колись було в кабаре. *Tango nuevo* (нове танго) – самобутнє явище, що поєднало елементи джазу (дисонанс та імпровізація) та класичну барокову музику, прикрашену елементами пасакалії, фуги та контрапункту. З використанням двох бандонеонів, двох скрипок, баса, віолончелі, фортепіано та електрогітари він створює революційні роботи та аранжування, які не мають нічого спільного з шаблонним класичним танго – це камерна музика, у якій відсутні співаки і танцюристи [4].

У прихильників традиційного танго виступи октету викликають або легкий подив, або байдужість, або агресивні прояви неприязні. Музикан­там оркестру П’яццоли неодноразово погрожували розправою.

У 1958 році втомлений від постійних докорів П’яццола розфор­мовує октет і з сім’єю переїжджає до Нью-Йорка з мрією завоювати це місто своєю новою версією танго. Але публіка надає перевагу бі-боп-джазу, який звучить звідусіль.

Неуспіх в Нью-Йорку та смерть батька стають причинами повер­нення в рідну столицю Аргентини, де він знову створює квінтет, що виконує "нове танго". Крім бандонеона, на якому грає сам П’яццола, до складу інструментів входять скрипка, фортепіано, електрогітара та контрабас.

Композитору вдалося віднайти власний стиль: незвична трактовка партій окремих інструментів, використання тонких ритмічних модуляцій і модерністських прийомів, віртуозне *obligato* бандонеона. Таке поєд­нання інструментів дозволяло ідеально поєднати старе та нове звучання, при цьому музична тканина твору могла бути як легкою та прозорою, так і імпресіоністично ускладненою, що оптимально втілю­вало музичні ідеї та смаки композитора [3].

П’яццола дає концерти, записує платівки, активно гастролює. Після того як його *tango nuevo* почули й покохали у Парижі, танго, наче епідемія, захопило серця слухачів багатьох країн. У 1963 році П’яццола завойовує музичну премію Hirsch. Пізніше виходить платівка з записом концерту в залі Нью-Йоркської філармонії.

Музику П’яццоли визнали у Європі, США, Мексиці та Бразилії. Однак у рідній Аргентині композитор отримав визнання лише за 10 років до смерті.

За останні 10 років свого життя музикант створив більше 300 танго, 50 мелодій до кінофільмів, а також музику до театральних спек­таклів та балетів, мав музичний дебют на Бродвеї та численні гастролі. Через рік після смерті композитора в 1992-му його танго "Oblivion" отримало премію "Греммі" у номінації "Краща інструмен­тальна п’єса".

Астор П’яццола здійснював "велике перевтілення танго" протя­гом п’ятдесяти років життя. У ХХ столітті це була одна з найбільш сміливих спроб по-новому осмислити популярну музичну традицію – недаремно її порівнюють з гершвіновським перетворенням джазу.

Композитору вдалося піднести танго на новий рівень, збагативши його джазовими гармоніями, класичною поліфонією і різноманітними художніми прийомами, відкритими ще Стравінським, і довести, що у двох таких різних музичних світів – світу високого професійного мистецтва і світу вуличного танго – є точки дотику.

**Література**

1. Аретс И. Музыкальный фольклор Аргентины / И. Аретс. – Музыкальная культура стран Латинской Америки, 1974. – 372 с.
2. Пичугин П. А. Аргентинское танго / П. А. Пичугин. – М. : Музыка, 2010. – 264 с.
3. Эйхлер Дж. Астор Пьяццолла и преображение танго / Дж. Эйхлер ; пер. В. Бабкова // The New Republic. – 2000. – July 3.
4. <http://mirtango.ru/articles/109>. – назва з екрана.

**ІСТОРИКО-ПОБУТОВИЙ ТАНЕЦЬ**

**ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

**Максименко В. І.**

*У статті історико-побутовий танець розглядається як пред­мет педагогічних досліджень і як навчальна дисципліна. Вивчен­ня історико-побутового танцю дає можливість прак­тично пізнати історичний шлях його розвитку.*

В усі часи танець мав важливе значення в суспільному житті людини, в її духовному і фізичному розвитку. Спілкуючись з мисте­цтвом, майбутні фахівці хореографії занурюються у світ художньої реальності, збагачується їх життєвий досвід, пізнаються духовні цін­ності. Важливе місце у професійному становленні займає вивчення мистецьких, зокрема хореографічних, дисциплін. Процес їх засвоєння має свої особливості і певним чином відрізняється від освоєння інших навчаль­них предметів. Одне з ключових місць належить загально-педагогічним дисциплінам, оскільки майбутній учитель-хореограф має засвоїти ще й великий об’єм педагогічних знань.

Як вказував К. Ушинський, педагогіка – не стільки наука, скільки мистецтво. Як наука, окрім знань, вона вимагає здібностей і нахилів, а як мистецтво прагне до ідеалу, якого намагається досягти.

Знання потрібні людині для орієнтації в навколишньому світі, для пояснення і передбачення подій, для застосування одержаних знань [4, с. 7]. Наше завдання організувати навчальну роботу для здобуття нових знань, розвитку виконавської майстерності та творчого мислення майбутніх танцівників, спрямувати на їх самовдосконалення, прищепити любов до танцю. Методика викладання хореографічних дисциплін ґрун­ту­ється на основних засадах мистецької педагогіки, в якій використо­вується багато різноманітних методів, підходів і прийомів тощо. Відомо, що навчання є двостороннім процесом, оскільки перед­бачає, з одного боку, процес викладання, а з іншого – процес учіння, тобто активного засвоєння студентами знань, умінь, навичок [5, с. 12].

Історико-побутовий танець є частиною хореографічного ми­сте­цтва. Він розглядається і як навчальна дисципліна, вивчення якої дає можливість практично пізнати історичний шлях розвитку танцю. За основу взяті фольклорні селянські, придворні, салонні бальні танці минулих століть. Цікава віртуозна техніка виконання, певна манера і стиль поведінки, придворний етикет, найкращі традиційні форми, а також поєднання в собі елементів і стильових особливостей класичного танцю роблять цей предмет дуже привабливим і багатогранним.

Сучасне дослідження історико-побутового танцю не може бути самовчителем або практичним керівництвом для тих, хто любить танцювати. Не може воно бути і викладом особистого досвіду найбільш компетентного педагога, бо йдеться про воскресіння побутового танцю минулих епох у справжніх класичних зразках, без доповнень і прикрас. Крім того, необхідне строге хронологічне розташування мате­ріалу, який давав би досить повне уявлення про еволюцію побутового танцю. Науково-педагогічний досвід у даному разі повинен позна­читися на умінні відновлювати стиль і манеру виконань, харак­терних для різних епох, підбирати потрібний матеріал, наочні приклади і зразки. Класичне керівництво, що проливає світло на бальні танці віддалених часів, давно стало бібліографічною рідкістю. І навіть найцінніші з них мало­доступні широкому читачеві, оскільки вимагають окрім глибокого знання мови, також навичок у розшифровуванні схем, таблиць, уміння розібра­тися в складній термінології. Так звані самов­чителі грішать непослідов­ністю у викладі фактичного матеріалу, в них багато помилкових і неточних описів. Істотний недолік багатьох керівництв XIX і початку XX ст. – відсутність наукової системи в періодизації і класифікації танцювальних форм, без чого неможливе творче переосмислення історико-побутового танцю.

Сучасна література з історико-побутового танцю небагата. Тим часом історичний танець посідає значне місце в практиці музичного театру, він став обов’язковою дисципліною в системі вищої і середньої хореографічної освіти. Багатющий оперно-балетний репертуар вимагає від хореографів точного знання побутових танців різних епох, уміння передавати їх живі риси, стильові прикмети. Можна назвати немало творів, де історичний танець є чудовим засобом образної характери­стики. Люди хочуть мати свої танці, захопливі та гарні, такі, що відображають нові естетичні норми, що приносять задоволення і що виховують смак. Створення їх – одне з першочергових завдань діячів нашої культури та освіти. Але не можна створювати нові танці, не ознайомившись з віковим досвідом, з художніми принципами побутової хореографії. Немає потреби в деталях або в окремих варіантах відновлювати бальний репертуар минулого, але вивчення раніше існуючих багатообразних форм необхідне.

Ритми, фігури, пластичні прийоми вальсу чи польки, захопливі, живі, витончені за формою рухи мазурки можуть багато що підказати, спрямувати думку балетмейстера або дослідника. Все це, так би мовити, суто практичний бік питання. З моменту свого виникнення і до сьогодні побутовий танець тісно пов’язаний зі сценічною практикою.

Витоки танцювального мистецтва йдуть з давнини. Свідчення того – наскельні малюнки з відображенням фігур, що танцюють, створені приблизно в період неоліту (8–5 тис. р. до н. е.). І до сього­дення не існує єдиної думки про першопричину народження танцю чи пісні, але зрозуміло – поява танцю пов’язана з усвідомленням ритму як супрово­дження певної послідовності тілорухів. Ці рухи відобра­жали різний зміст, що послугувало згодом причиною появи багатьох теорій виник­нення танцю (його попередниками називали гру, магічні та релігійні ритуали, еротичні інстинкти і т. п.).

Вже на першому етапі свого існування у танці намагалися в загальній формі відобразити дійсність, відбираючи найбільш типові її риси, надаючи їм конкретного образу. Першою музикою для танцю­ристів були звуки барабану, шелест дзвінких браслетів і амулетів, першим гримом – розмальовка обличчя, а першими спробами актор­ської виразності – наслідування рухам різних тварин.

Друга особливість розвитку танцю виявляється в історії старо­давньої цивілізації – Єгипту, Індії, Китаю, країн Південно-Східної Азії. Аналіз танців, що дійшли до наших днів, показує їх національні особливості, неповторні орнаменти малюнків і манеру рухів, своєрід­ність пластики, притаманні тому чи іншому народу.

Середні віки відомі жорсткою мораллю інквізиції і забороною народних і світських видовищ, але, незважаючи на це, вони залишили нам зразки перших побутових танців, на основі яких буде розвиватись західноєвропейське танцювальне мистецтво в наступних століттях.

Техніка танців XIV–XV ст. – дуже проста. В основному це проме­надні танці без регламентованого малюнку рухів рук. Композиція більшості з них була побудована на поклонах, приближеннях та віддаленнях один від одного. Рухи танців складали дрібні кроки. На святах в Італії існувало декілька форм танцю: загальні – де танцювали всі гості парами і трійками (3 – число гармонії); офіційно-придворні танці, в яких брали участь тільки господарі і поважні гості, інші були глядачами; мімічно-костюмовані вистави для загального видовища. Прості люди виконували свої танці під час народних гулянь. Ці танці були безпосередньо пов’язані з трудовою діяльністю. Жодне свято врожаю, жодне весілля або інші сімейні святкування не обходились без танців. Найстаровинніші бранлі – простий, подвійний і веселий. XV ст. можна охарактеризувати як перехідний період від "низьких" безстриб­кових танців (басдансів), до більш яскравих "баллі", яким були прита­манні швидкий темп та краса композиції. Побутовий танець був невід’ємною частиною вуличних карнавалів, прикрашав бали, вечори, маскаради [1].

Народні танці, що дали життя всім формам хореографічного мистецтва, жили в передачі з вуст в уста, з покоління в покоління. Тенденція освітлювати лише танці своєї епохи починається з Антоніуса де Арена, який дає список шістдесяти басдансів, улюблених в його час, і дає вказівки, як їх розучувати і танцювати. У такому ж плані побудовані книги Фабріцио Карозо і Чезаре Негр. У них величезне місце відво­диться опису манери поведінки і техніки реверансу. Солідне керівницт­во Рамо оповідає про рухи і танці, по суті справи, теж однієї епохи.

Італія в період XV ст. подарувала світу перші теоретичні танцю­вальні трактати, які і зараз зберігаються в різних бібліотеках. Копія стародавнього трактату "Об искусстве прыгать и танцевать" (1416) автора Доменіко де П’яченца (1390–1464) знаходиться в Паризькій національній бібліотеці. В трактаті описано 23 танці і музика до них, а також теоретичне пояснення деяких елементів танцю. З цього випли­ває, що в італійському танці XV ст. виокремлюють шість важливих еле­ментів: пам’ять, манера виконання, почуття розміру, почуття ритму, почуття простору, почуття партнера.

У XVII cт. французька система хореографії формувалася під впливом поглядів італійських митців і закономірно представляла собою поєднання двох родів танцю – віртуозного і бального (ля-вольт, ля-паванн і ля-гальярд). Побутовий танець епохи Відродження – танець парний. У ньому основну увагу звертають на дрібні рухи рук, манеру носити плаття, тримати корпус, знімати капелюха, вітати партнера і гостей. Танцівники стоять близько один до одного, торкаючись плечима.

Реформи Новера і його послідовників істотним чином змінили виразні засоби балетного мистецтва. Складнішою і досконалішою стала техніка. Тепер в її поліпшенні і збагаченні найактивнішу участь брали артисти-професіонали.

Розвитку танцювальної культури значною мірою сприяє музика, яка в цей період звертається до танцювальних ритмів. Не можна не погодитись із М. Друскіним, який стверджував, що "інструментальна музика у своєму розвитку приблизно… до XVIII ст. нерозривно пов’я­зана з побутовим танцем".

Великого значення у педагогічному дослідженні історико-побуто­вого танцю має відкриття Королівської академії танцю у 1661 р. у Франції. 30 академіків на чолі з балетмейстером Шарлем Бошаном почали удосконалювати техніку танцю. В центрі їхньої уваги був побу­товий танець. До завдань академії входило регулювання і контроль над театральними процесами, навчанням і розвитком техніки танцю шляхом введення офіційних викладацьких посад професорів танцю, музики, живопису.

В Академії танцю, наприклад, уперше утворились класи з установленими танцювальними канонами. Утвердилась хореографічна граматика, ввелась точна термінологія, з’явилася можливість створити в танцях правильність і сувору послідовність рухів. Гармонія рухів розкладена на таблиці із зображенням низки вишуканих положень людського тіла. Пізніше Академія танцю мала велике значення в остаточному розподілі салонного танцю і сценічного.

Вимога краси танцю змусила французів створити власну хорео­графічну граматику, в якій кожна позиція мала певний зміст. Наприклад, третя позиція привчає стояти міцно, втягувати коліна і спонукає танцівника до правильності виконання, четверта позиція розширює крок вперед і назад, надаючи їм правильних розмірів тощо. Метою хореогра­фічного вчення стала вимога танцювати якомога грамотніше.

У ХVIII ст. виникає новий зміст науки "хореографія". В попе­редньому столітті у Арбо хореографія ототожнювалась, перш за все, з записом танцю, зберіганням танцювальних форм. При Бошані і Фейє поняття "хореографія" розширюється до значення "механізму" (який керує навчальною і театрально-сценічною практикою танцівника), "інстру­мента" (за допомогою якого оцінюється рівень професіоналізму), нарешті, "еталону" (на який повинен рівнятись танцівник у навчальній і сценічній практиці, в умінні створювати па). Ці положення професійного хореографічного знання задають науковий тон на все ХVIII ст.

У вітчизняних та зарубіжних авторів (Блазіс, А. Д. Блок, П. А. Глу­ш­­ковський, В. М. Красовська, А. Я. Левінсон, Ж. Ж. Новер, С. Худеков та ін.) зустрічаються пояснення щодо творчості виконавців цього століття: Фоссано (Антоніо Рінальді) створив новий напрям танцюваль­ного жанру, Г. Вестріс – винайшов нову манеру танцю, О. Вестріс – новий рід танцю, Дідло – новий вид архітектури і новий стиль танцю, М. Гимар – новий спосіб танцю тощо.

Отже, у ХVIII ст. широкого розвитку набули індивідуальні хореографічні жанри, які особливо вплинули на подальший хід розвитку хореографічної системи. Центр танцювального знання поступово зміщу­ється від системи танцю (знання теорії) до досвідченого знання на практиці. Разом з цим відбувається розрив не лише між мистецтвами (опера-балет) і ремеслами танцю (салонні танці), але й у мові професії. У ХVIII ст. танцівника називають артистом. Поняття "artiste" (artiscent – франц.) у видавництві "Академічного словника" 1762 р. набуває того значення, в якому вживається й сьогодні.

За Людовика ХV практика і система танцю прийшли до деякої рівноваги. На громадських і придворних балах великою популярністю користується менует. Він є одним із найбільш популярних танців XVI–XVII століть. Менует виконувався і в Росії на асамблеях Петра І (танцю­вала одна пара). У часи Єлизавети Петрівни кількість пар значно зросла. Російське вище суспільство досконало оволоділо технікою цього танцю та витонченою манерою виконання [5].

Паризька академія продовжувала закріплювати граматичні прави­ла хореографії, набувши поширення в Англії, Іспанії, Італії, Німеччині, Росії і багатьох інших країнах. У середині ХVIII ст. техніка танців набула міцної основи класичної танцювальної школи, яка і була затверджена при майбутній "Grand Opera". Балетмейстери Лані і Дюпре заклали початок танцювальним класам, метою яких стало формування балет­ного артиста. Нарешті з’явились виконавці танців, які дивували віртуоз­ністю, поєднаною з "правильною" школою, як того вимагала "класична граматика".

У 1790 р. був виданий "Танцювальний словник" Компана, в якому розповідалось про досягнення танцювального мистецтва в різні істо­ричні епохи. У словнику можна знайти пояснення таких понять, як "танець", "танцівник", "орхезографія", "па", "фігура", "зала", "театр" тощо. Хореографія XVII–XVIII ст. складалася з тих танців, які придворне суспільство виконувало на балах і святах. Тільки наприкінці XVIII ст. відбувається розмежування побутового і сценічного танців.

Єдиним достовірним свідченням методики викладання танців у XVIII ст. є книга І. Кускова "Танцювальний вчитель". Значне місце у цій праці відводиться менуету. Автор підкреслює, що "сей танец самый благородный и важный, а следовательно, и труднейший, и … надобно довольное время обучаться". Також у цій книзі є розділ про жіночий танець.

Слово "бал" у більшості європейських мов було запозичено з французької мови (англ. "ball", нім. "ball", пол. "bal" і т. д.). У Росії бальна культура починає розвиватися в епоху петровських реформ. На всіх балах танцювали угорку, краков’як, па-де-шаль, паде­катр, кадриль, мазурку, котильйон і вальс, польку, екосез [3].

Автор першого радянського дослідження з бального танцю П. Іва­новський справедливо вказував, що в побутовій хореографії минулого "відбиті смаки різних соціальних прошарків, різних класів – від коро­лівської сім’ї і придворного середовища до порівняно демокра­тичних груп міського населення. Класифікація бальних танців за цими ознаками надзвичайно складна, оскільки часто-густо одні і ті ж танці служили різним соціальним групам, будучи ними відповідно присто­совані".

Спроби систематизувати історико-побутовий танець робилися не раз. Переважна більшість авторів ігнорували його народне походження і національну своєрідність. Основна увага приділялася його зовнішній структурі і ритмічним особливостям. Схема, запропонована свого часу німецьким дослідником Оскаром Бі, розділяла історію побутового танцю на три періоди: 1) італійський (до 1600 р.), 2) франко-англійський (до 1800 р.), 3) сучасний німецько-слов’янський. Такий розподіл – суто механічний [2].

Безперечний той факт, що найцікавіші танці Італії і Франції пере­кочовували в інші країни й асимілювалися там, але це не зупиняло розвитку самобутньої танцювальної культури. Навпаки, лише завдяки її вдосконаленню створювалися умови і передумови для осмислення зразків, що прийшли ззовні. Прибічники теорії Оскара Бі забувають, що будь-яка країна в кожну епоху створює нові танці. Упродовж усієї історії хореографії існують танці простого народу і танці аристократичного суспільства; останні в жодному разі не можуть повністю характе­ри­зувати танцювальну культуру країни.

Всі танці розпадаються на чотири групи. До першої відносяться справжні зразки побутового танцю, зафіксовані в тому вигляді, як їх виконують у народі. Сюди входять: бургундський бранль, фарандола, морванський бранль, бранль "Дзвоновий дзвін", танець "Марешин", великий танець, бранль "Карре", шасс-а-катр, бранль "Булочниця", бур­ре, ригодон, народні форми гавоту, тампет і багато інших видів. Другу групу складають танцювальні композиції і схеми, узяті з класичних праць з бального танцю. У цю групу входять гальярда, вольта, контр­данс, французька кадриль. Класичний менует М. Петіпа, екосез А. Гор­ського, танці, вигадані хореографами як кращі приклади сценічної форми побутового танцю. Вони дають уявлення про справжні зразки і манеру їх виконання. У цих театральних "переробках" побутових танців збережені їх типові риси і природні фарби. Танці, що умовно об’єдну­ються в четверту групу, об’єднують танці минулих епох, вигадані на підставі іконографічних, літературних і музичних джерел. Є ціла низка танців, назви яких ми часто зустрічаємо в історичній і художній літературі, мемуарах, знаємо з музичних творів, за окремими позами і фігурами, змальованих на старовинних гравюрах і малюнках. Проте ми ніде не можемо знайти описів самого танцю, характеру рухів або хоч би короткої танцювальної схеми. Причому йдеться про назви вельми популярних танців свого часу. До них відносяться "прощальний танець" Петровської епохи, російський жіночий танець кінця XVIII ст. і, нарешті, алеман – один з чудових танців часів Пушкіна і Грибоєдова. Вигадуючи ці танці, М. Васильєва-Рождественська прагнула пластично відтворити літературні описи. Що стосується швидкого менуету, поло­незу на музику Шопена і Козловського, то вони дані як можливі навчальні зразки. "Селянський танець" у розділі "Побутові танці середніх віків" теж належать М. Васильєвій-Рождественській. В ньому збережені найбільш типові риси хореографії того періоду [1].

Необхідність у працях з побутового та історичного танців визна­чається не лише потребами музичного театру. Режисерам драми, кіно, керівникам самодіяльних колективів часто доводиться відтворювати картини минулого, по ходу вводити старовинні танці, реверанси, уклони, привітання.

Ми знаємо багато вистав класичної літератури ("Бахчисарайський фонтан", "Ромео і Джульєтта", "Отелло", "Мідний вершник", "Загублені ілюзії", "Кавказький полонений", "Попелюшка" та інші), історико-рево­люційні ("Полум’я Париж", "Юність"), де головним виразним засобом став історико-побутовий танець.

У кожен історичний період створювалися свої монографії і посіб­ники з історико-побутового танцю, кожна епоха висувала до цих праць свої вимоги. Вони багато в чому залежали від того, яке місце займав танець у суспільному житті, наскільки була розвинена народна і сце­нічна танцювальна культура. Вивчення історико-побутового танцю і сьогодні становить величезний науковий інтерес, збагачує знання історії балету і танцювальних стилів тощо.

**Література**

1. Васильева-Рождественская М. В. Историко-бытовой танец : учеб. пособие / М. В. Васильева-Рождественская. – М. : Искусство, 1987. – 382 с.
2. Воронина И. А. Историко-бытовой танец / И. А. Воронина. – М., 1980. – 128 с.
3. Колесникова А. В. Балл в России XVIII – нач. XX века / А. В. Ко­ле­сникова. – СПб. : Азбука – классика, 2005. – 301 с.
4. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / О. В. Крушельницька. – К. : Кондор, 2006. – 206 с.
5. Цвєткова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю : підручник / Л. Ю. Цвєткова. – К. : Альтепрес, 2005. – 324 с.

**ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ**

**В ДИТЯЧІЙ ХОРОВІЙ ШКОЛІ**

**Подкользіна С. Ю.**

*Стаття присвячена проблемі духовного розвитку шляхом залу­чення дітей до активної музично-творчої та музично-просвіт­ницької діяльності. Хоровий спів розглядається як найважливі­ший засіб музично-естетичного виховання.*

Проблема духовного розвитку дітей є актуальною і належить до проблем соціального характеру, оскільки пов’язана з таким поняттям, як "формування особистості", та потребує особливої уваги, бо саме в дитинстві відбувається становлення вищих морально-есте­тичних канонів та ідеалів.

Метою формування духовності є виховання в дітей та молоді високих інтелектуально-моральних інтересів і запитів, ціннісних погля­дів, орієнтацій та переконань; створення таких умов, які б сприяли розвитку активності дитини; формування моральної спрямованості її психічної діяльності, моральності позицій, інтересів, поглядів, думок, переконань тощо [4].

Проблемі духовного розвитку особистості присвячено праці таких вчених, як А. Адлер, Р. Алперт, В. Артюнов, І. Верба, А. Гармаєв, С. Гроф, В. Жайворонок, А. Зоткін, О. Климишин, О. Киричук, Н. Коваль, А. Легай, М. Мацейків, М. Моргунов, Г. Мурніна, О. Олексюк, Г. Райх, К. Роджерс, О. Семашко, В. Сивков, Н. Хомутиннікова.

Науковці наголошують на особливому значенні мистецтва у процесі становлення духовності, невід’ємною частиною якого є хорове мистецтво. Саме хоровий спів є одним з найпотужніших та найдоступ­ніших засобів музично-естетичного виховання, що має вплив на форму­вання духовного світу дитини.

Історія розвитку хорового мистецтва свідчить про його великі потенційні можливості впливати на духовний світ особистості, на пробудження міцних енергетичних ресурсів кожної людини. У різні історичні епохи жанри хорового мистецтва цілеспрямовано викори­стовувалися для формування певного типу світогляду, морально-естетичного ставлення до світу та до людей.

Питанням навчально-виховної та вокально-хорової роботи присвя­чені праці відомих педагогів-хормейстерів, композиторів: Л. Ятло, В. Степурка, Л. Абелян, Л. Жарової, Г. Струве, Г. Перештельнас, А. По­но­марьової, В. Попова, В. Соколова, В. Сафонової та ін.

Вони доводять, що музика як специфічна форма суспільної свідо­мості відображає цінності минулого і сучасного, узагальнює багатовіко­вий людський досвід духовно-емоційного ставлення до світу і допома­гає людині глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, а хорове мистецтво, здатне з найбільшою силою здійснювати естетичний та гуманістичний вплив на духовний розвиток особистості.

Мета статті – висвітлити шляхи духовного розвитку особистості в дитячих хорових школах.

Становлення національної системи хорового навчання і виховання відбувалося поступово і було пов’язано з діяльністю низки педагогів-музикантів. Засновником системи дитячої хорової освіти можна вважати Бориса Тричкова (1881–1944) – педагога, який усе своє життя присвятив музично-педагогічній роботі в різних школах Болгарії. Він вважав, що хоровий спів є найбільш доступним і дієвим засобом виховання не лише підростаючого покоління, а й усього народу. На його думку, у кожної людини необхідно розвинути закладені в ній природою прагнення та любов до співу, навички вільного володіння пісенним текстом шляхом навчання співу з нот, що сприя­тиме формуванню якомога вищого рівня національної хорової культури. Така спрямо­ваність сприяла розробці педагогом системи методів навчання хоро­вого співу – "східці" ("столбиця"), що ґрунтувалася на принципах система­тичності і послідовності, наочності, активності й самоактивності, аналізу і синтезу [2].

Хорові школи та хорові класи почали виникати на початку 90-х рр. ХХ ст. на базі провідних хорових колективів. У своїй праці "Шкільний хор" Г. Я. Струве детально описує структуру першої хорової студії та наводить принципи студійності. За його словами, хорова студія – це музичний навчальний заклад, у якому поєднується навчальна, виховна та виконавська робота [3].

На сьогодні в Україні діють 7 дитячих хорових шкіл. У Львові – ДХШ хлопців "Дударик", що заснована у 1989 р. на базі хору хлопців "Дударик" (М. Кацал); Мукачівська хорова школа хлопців (1989 р., керівник – В. Волонтир); Стрийська хорова школа "Щедрик" (1991 р.); хорова школа "Журавлик" у Кам’янці-Подільському (1992 р., керівник – І. Нетеча); дитяча хорова школа в Умані (1995 р., керівник – Л. Ятло); дитяча хорова школа "Зоринка" (1996 р., м. Тернопіль, керівник – І. Доскоч).

Головними і характерними рисами дитячих хорових шкіл є поєд­нання виконавської та просвітницької діяльності з навчально-виховною роботою. Хоровий спів, що лежить в їх основі, сприяє не лише інтен­сивному розвитку музичних здібностей учнів, а й формуванню естетич­них, художніх, пізнавально-творчих інтересів, поглядів та смаків вихованців.

ДХШ суттєво впливають на духовний розвиток учнів завдяки комплексності та системності у навчально-пізнавальній діяльності, орга­нічно поєднуючи теорію та практику вокально-хорового вико­навства.

Характерною і традиційною є ступенева організація навчання та виховання, що свідчить про системність і послідовність і навчально-пізнавальній діяльності в ДХШ. Як правило, ДХШ налічує чотири хорові ступені.

Хорова естафета, тобто шефська робота як активна форма хорової діяльності практикується між *першим хоровим ступенем* (підго­товчий хор першокласників), де основною метою є розвиток мотивації інтересу дітей до співу, та *другим ступенем* (молодший хор), де співають учні другого класу. Така форма передачі хорового досвіду має великий виховний вплив на учнів. Спільні хорові заняття відбуваються з учнями *третього хорового ступеня* (самостійний хоровий колектив, який активно бере участь у концертах) та учнями *четвертого ступеня* (старший хор). Спільні хорові заняття є важливою умовою духовного розвитку та творчого удосконалення хористів, що виявляється у вихованні найкращих почуттів: колективізму, поваги до молодших, вольових якостей, поваги до праці.

Ступенева побудова навчально-виховного процесу в ДХШ перед­бачає тісний взаємозв’язок між усіма предметами, що викладаються та між педагогами.

Завдяки *комплексній музичній освіті* та активній *музично-просвіт­ницькій діяльності* в хорових школах ефективно здійснюється духовне виховання дітей.

**Комплексна музична освіта дітей** виявляється в поєднанні колективних (хор), групових (сольфеджіо) та індивідуальних (гра на музичному інструменті) форм організації навчання. Учні вивчають такі предмети як: хоровий спів, сольфеджіо, спеціальний музичний інстру­мент, слухання музики, вокал. У школах проводяться бесіди про музику, на заняттях розвивають логічне мислення тощо. Такий комплекс навчальних дисциплін сприяє формуванню творчих здібностей дитини, естетичному та духовному розвитку.

Особлива роль у роботі з учнями належить **вокально-хоровому репертуару,** який на практиці завжди розглядається як ядро духовного виховання. Це відноситься до дитячої національної музики, що має давні традиції. Виразні засоби національної музики сприяють розвитку моральних почуттів, глибокого осмислення духовних явищ таких, як дружба, співпраця, взаємодопомога. Тому звернення до традицій дитя­чої національної музики сприяє здійсненню плідного духовного вихо­ван­ня учнів.

Перед хормейстером завжди стоїть важливе завдання добору різножанрового репертуару, що буде цікавим як дітям-співакам, так і слухачам. Сьогодні у хорових колективах ДХШ поширення набули класичні, духовні, народні твори та твори сучасних композиторів. Підбір музичного репертуару великою мірою забезпечує виконання завдань виховання і розвитку духовної культури.

До прикладу, репертуар старшого хору ДХШ "Зоринка" м. Тер­но­піль нараховує більш ніж 100 творів, у здобутку "Журавлика" м. Кам’я­нець-Подільський – 90 творів.

Орієнтовний перелік творів духовної та народної музики старшого хорового колективу ДХШ "Журавлик":

*Українські колядки, щедрівки:* "Добрий вечір, тобі, пане госпо­дарю", аранжування А. Авдієвського; "Бог Предвічний", аранжування С. Людкевича; "Во Вифлеємі нині новина", музика і вірші О. Нижан­ківського і т. д.

*Духовні твори:* "Отче наш", музика М. Вербицького, текст каноніч­ний; "Господи, спаси…" (Трисвятоє), музика П. Чеснокова, текст кано­ніч­ний; "Херувимська № 7", музика Д. Бортнянського, текст кано­нічний і т. д.

*Українські народні пісні:* "Дощик", аранжування В. Брилліант; "Їхав стрілець на війноньку", музика М. Гайворонського, вірші Р. Купчин­ського.

Пісенний репертуар має велике значення у навчально-виховній роботі з вихованцями і є важливим щодо формування й розвитку співацьких навичок та виховання морально-психологічних якостей учнів. Він сприяє розширенню музичних вражень, розкриттю взаємозв’язків між музикою і життям.

Розвитку творчих здібностей та уяви дітей сприяють впрова­дження в навчальні плани ДХШ нових предметів – музичний театр, хореографія, дитяча опера. Нові форми навчання дають дітям можливість експериментувати та імпровізувати, сприяють творчому та духовному розвитку учнів.

Хорові колективи ДХШ ведуть активну концертну діяльність, постійно беруть участь у міжнародних фестивалях та конкурсах хорової музики, збагачуються культурно і духовно через спілкування з відо­мими хормейстерами та постатями музичного мистецтва. Для хорового колек­тиву концертна діяльність – це стан найвищого духовного та емоційного піднесення.

До прикладу, хор ДХШ "Зоринка", який виборов найпрестижніші премії на конкурсах у концертних залах України та світу, веде активну музично-просвітницьку діяльність як в Україні, так і за її межами, зокрема:

*– конкурси та фестивалі за межами країни:* творча поїздка до Іnowroclawa (Польща, 1989 р.); концертне турне по містах Німеччини (1996 р.); ХХІ Міжнародний хоровий конкурс ім. Б. Бартока (м. Деб­рецен, Угорщина, 2006 р.); дипломант VII Міжнародного Павловського фестивалю ім. М. Глінки (м. Санкт-Петербург, Росія, 2009 р.).

Дипломант IV Міжнародного музичного фестивалю в Будапешті (Угорщина, 1995 р. ); XXI Міжнародний хоровий конкурс ім. Б. Бартока (м. Дебрецен, Угорщина, 2004 р.); два срібні дипломи на І Міжнарод­ному конкурсі хорових колективів ім. Й. Брамса (Німеччина, 1999 р.); дві срібні і одна бронзова медалі I Всесвітньої хорової олімпіади в м. Лінц (Австрія, 2000 р.); авторський концерт композитора і диригента Євгена Садовського (Парма, США, 2000 р.).

Хор ДХШ "Зоринка" не лише бере участь у конкурсах та фести­валях за межами країни, де представляє хорову культуру Україну, під час таких подорожей хористи ознайомлюються з різноманітною та багатожанровою культурою Європи, всебічно розвиваються, відвідують виставки, оперні театри, музеї.

ДХШ "Зоринка" об’єднує громаду навколо народної пісні, об’єднує навколо цінностей, які дуже важливі для суспільства. Це і патріотизм, і духовність, і висока культура, і професіоналізм, і відданість своїй справі. "Зоринка" – окраса конкурсів, концертів та фестивалів, де звертаються до національної пісні;

*– конкурси та фестивалі національної музики:* 1982 р. – учасник звіту художніх колективів Тернопільської області в м. Києві (Націо­нальний палац мистецтв "Україна"); 1988 р. – лауреат ІІ конкурсу на здобуття премії ім. С. Крушельницької; 1991 р.– лауреат ІІІ конкурсу на здобуття премії ім. С. Крушельницької; 1993 р. – лауреат І премії Всеукраїнського конкурсу хорових колективів ім. М. Леонтовича; 1997 р. – лауреат І премії Всеукраїнського фестивалю­конкурсу національної пісні та поезії "ВОЛЯ 97"; 1998 р. – авторський концерт Б. Фільц, члена спілки композиторів України, лауреата премії ім. М. Лисенка; 1999 р. – учасник звіту Тернопільської області в м. Києві (Національний палац мистецтв "Україна");

*– конкурси та фестивалі духовної музики:* 1998 р. – лауреат 1­го ступеня Міжнародного фестивалю хорової музики (м. Львів); 2001 р. – шість сольних концертів духовної музики в костьолах Кракова (Польща); 2002 р. – на базі хорової школи – Всеукраїнська хорова асамблея; 2003 р. – дипломант Х Всеукраїнського фестивалю духовної музики "Від Різдва до Різдва" (м. Дніпро); 2005 р. – на базі хорової школи – Міжнародний хоровий фестиваль духовної музики "Тернопільська Зо­ринка – 2005"; 2007 р. – постановка мюзиклу "Зірка Вифлеєму" композитора В. Петровського.

Участь у конкурсах та фестивалях духовної музики сприяє подаль­шому відродженню духовності українського народу, його релігійних тради­цій, зростанню виконавської майстерності хорових колективів, розширенню репертуару, популяризації творів українських композиторів тощо.

Високі творчі здобутки, які демонструють хорові колективи ДХШ доводять їхнє значення у розвитку хорового мистецтва України, роль та важливість в музично-естетичному розвитку, формуванні духовності.

Таким чином, хорові школи – це такі навчально-виховні комплекси, де діти займаються хоровим мистецтвом, активною музично-просвіт­ницькою діяльністю та мають можливість творчо та духовно розви­ватися.

**Література**

1. Лещенко Л. Ю. Духовність і раціональність в культурі / Л. Ю. Ле­щенко // Духовна культура як домінанта українського життєтворення : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 22–23 грудня 2005 р.). – К. : ДАККіМ, 2005. – Ч. 1. – 356 с.
2. Островский А. Проблемы музыкального воспитания в странах социализма / А. Островский // Музыкальное воспитание в странах социализма. – Л. : Музыка, 1975. – С. 3–25
3. Струве Г. Я. Школьный хор : кн. для учителя / Г. Я. Струве. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
4. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духов­ності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–18.

**ПРЕДСТАВЛЕННЯ МОЛОДІЖНИХ ФЕСТИВАЛІВ OPEN AIR**

**У МЕДІЙНОМУ ПРОСТОРІ**

**Семенець Л. Г., Трущенкова Д. О.**

*У статті розглядається проблема висвітлення в українському медіапросторі фестивального руху open air. Зроблена спроба охарактеризувати молодіжні фестивалі просто неба та опи­сати механізми їх представлення в засобах масової інформації.*

Сучасний глобалізований світ має широку мережу медіазасобів для отримання та поширення різноманітної інформації, в тому числі мистецької. Парадокс сьогодення полягає в тому, що сучасні споживачі мистецької продукції надають перевагу живому звуку. Вони прагнуть бути не пасивними спостерігачами, а активними учасниками мистецьких подій, фестивалів open air, акцій, рухів тощо [1]. Для цього існують потужні медіазасоби, які рекламують мистецьку продукцію, а також інформують її споживачів.

Можна припустити, що молодіжні open air фестивалі мають широ­ку мережу сучасних медіазасобів для свого представлення. За цих умов вони набувають значного комерційного успіху, постають перед широкою глядацькою аудиторією, забезпечують вимоги міжнародного виконав­ського ринку, виконують потужну рекламну функцію. Щоб охарактеризу­вати весь механізм представлення молодіжного open air руху в медійному просторі, слід, у першу чергу:

* розкрити сенс понять сучасних мистецьких фестивальних процесів;
* систематизувати особливості фестивальнихPR-акцій та теоре­тично пояснити механізм висвітлення молодіжних open air фестивалів у медійному просторі;
* зрозуміти психологію учасників фестивального руху;
* з’ясувати на прикладі сучасних молодіжних open air фестивалів достовірність залучення широкої мережі медійних засобів з метою висвітлення фестивального руху.

Найбільш доцільними для дослідження окреслених проблем, на нашу думку, стало використання індуктивного методу та контент-аналізу.

Незважаючи, що згадані вище проблеми так чи інакше вже досліджувалися вченими, однак за інформаційними критеріями нами були вперше систематизовані дані, а також доведено факт існування мережі вітчизняних медіазасобів, за допомогою яких і здійснюється та підтримується фестивальний рух просто неба.

Постіндустріальна епоха диктує притаманні їй правила для усіх сфер життя. Ці тенденції розвитку суспільства не оминули сучасне музичне мистецтво, соціологію, маркетинг, політологію, економіку тощо. В свою чергу музиканти-виконавці, композитори поставили виробництво власної мистецької продукції на комерційну основу. Їх мета – залучення найбільшого кола слухачів в умовах конкуренції. Митців цікавить су­спільне середовище, етнос, світобачення та світосприйняття ниніш­нього покоління, громадянські рухи тощо [2].

У процесі вивчення інформації ми виявили, що певні соціальні, культуротворчі та історичні чинники суттєво сприяли виникненню фестивального руху open air.

Дослідження даної проблеми дало можливість з’ясувати, що у процесі сучасного мистецтвотворення беруть участь три сторони. Це, з одного боку, митці як творці сучасної музичної продукції. З іншого – суспільство як споживач мистецької продукції. Третя сторона виконує функцію координатора дій між культуротворчими діячами та суспіль­ством. Це сучасні PR-компанії, діяльність яких викликана потребами соціальних перетворень у суспільстві [3].

Така тристороння комунікація репрезентувала популярну форму PR-акцій як фестивалі open air. Початок історії розвитку фестивального руху в Україні співпадає з утворенням незалежної та самостійної держави, тобто йому сьогодні трохи більше двох десятиліть.

Мистецький PR-менеджмент у процесі проведення open air фесту проходить у 4 етапи:

1) визначення концепції;

2) планування програми дій;

3) проведення мистецької PR-акції та комунікації;

4) аналіз і оцінка.

Концепція фестивального руху полягає у формуванні та утвер­дженні єдиного мистецького простору зі збереженням національної і культурної самобутності. Open air фести – це відкриті творчі майдан­чики для міжнародної мистецької комунікації, представлення найкращих культурних досягнень.

Програмою дій передбачається отримання дозволів від місцевої влади на проведення PR-акції, визначення термінів проведення, вибір місця для народних гулянь, технічне оснащення, перемовини з арти­стами, підготовка концертних майданчиків та декорацій, залучення ЗМІ, визначення ресурсної потреби проекту, бюджету тощо [4].

Організація фестивалів open air має гарантувати безпеку гостей та учасників заходу. Під час проведення акції міська влада, як правило, забезпечує три складові масового заходу: наряди поліції, швидка допомога та МНС.

Комунікації мистецького PR-проекту виконують соціальну функцію (інформаційна, організаційно-поведінкова, емоційна, комунікативна) та психологічну (організація поведінки мас, виховна, формування стратегії).

Аналіз фестивальної події розкриває її потенційні можливості. Своє зацікавлення можуть виявити не лише місцеві спонсори, а й міжнародні компанії, громадські організації та рухи.

Підтримка зв’язків із громадськістю, митцями та аналітиками відбувається за умови залучення та широкого використання засобів масової інформації. Усучасному світі інтенсивних комунікаційних відно­син мас-медіа можуть набувати різних форм. Але всі вони спрямовані на розповсюдження інформації, орієнтовані на масову аудиторію і володіють такою якістю, як доступність широким верствам населення. Поширення інформації про молодіжні фестивалі здійснюється у вигляді:

* прес-релізів;
* прес-конференцій;
* брифінгів для преси;
* директ-мейлів;
* Інтернет-PR;
* публікацій матеріалів у ЗМІ;
* брошур;
* буклетів;
* інформаційних бюлетенів;
* аудіо-, відео- та кінопродукції.

Фестивалі орen air – це ефективний і популярний різновид PR-акцій.Нинішні фестивалі не є разовою подією. Це систематично повто­рювані акції, яким притаманні інтегративні функції.

У своїй діяльності вони набули міжнародного значення, оскільки передбачають:

1. Формування концепції єдиного європейського і світового просторів.
2. Оновлення видів видовищного спілкування.
3. Демонстрацію кращих досягнень національних культур.
4. Створення мережі найбільших європейських та міжнародних фестивалів.
5. Створення престижного поля для міжнародного артистичного обміну.

Разом з тим фестивалі open air можуть відрізнятися за:

* рівнем престижу у свідомості публіки, професійних виконавців та їх менеджерів;
* значенням у системі пріоритетів міжнародного музичного ринку;
* джерелами фінансування їх діяльності;
* фінансовими можливостями оплачувати участь відомих виконавців.

У свою чергу міжнародний виконавський ринок ставить і низку своїх вимог, серед яких називають такі:

1. Участь відомих закордонних виконавців, зірок першої величини.
2. Незмінність календарних термінів проведення фестивалю протягом багатьох років.
3. Регулярна повторюваність акції.
4. Планування програми проведення заходу, принаймні за півтора- два роки до початку.
5. Корпоративна солідарність.
6. Планування фестивальних гастролей відомих колективів та виконавців.

Варто зазначити, що географічна привабливість орen air фестів відіграє велику роль у формуванні художньої концепції, створенні при­ваб­ливого образу у свідомості слухачів, маркетинговій стратегії. Не менш важливою є фінансовою стратегія організаторів, яка полягає у розширенні потенційної аудиторії за рахунок залучення глядачів з інших регіонів і закордонних туристів, отриманні додаткового прибутку за рахунок групового продажу, рекламуванні фестивалю через туристичні фірми, додатковому продажу сувенірів, фінансовій привабливості для спонсорів, а також завчасному продажу квитків з метою зниження комерційних ризиків.

Статус фестивалів, а це – міжнародні, національні, регіональні, місцеві, визначається, в свою чергу, низкою характеристик і залежить від місця проведення, об’єму і джерел фінансування, місцевого культур­ного осередку, рівня PR-менеджменту тощо.

Музичний фест–це вже готовий рекламний продукт. Реклама здійснюється через:формування торгових марок; залучення туристів; товари та комерційні фірми; формування іміджу політичних діячів, партій, громадських рухів та організацій; формування іміджу регіону чи міста; привернення суспільної уваги до проблем екології; формування культурних потреб відвідувачів фестивалю тощо.

Слід також вказати і на медійну стратегію фестивалю, яка полягає в:

* записі концертів на аудіо- та відеоносіях;
* продажу права трансляції телебаченню;
* можливості повторних трансляцій;
* присвоєнні різних звань учасникам з метою реклами самого фе­сти­валю;
* просуванні молодих виконавців та колективів;
* створенні аудіо- та відеодобірок з попередніх фестів у вигляді сувенірної продукції.

Отже, сучасні орen air фести в процесі своєї діяльності набули певних ознак, які вирізняють їх серед масових PR-заходів. Перш за все, це створення мережі PR-менеджменту. Ці кампанії визначають стра­тегію сучасного фестивального руху, яка охоплює всіх їх учасників – організаторів, виконавців та цільову аудиторію.

**Література**

1. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білоліда. – К. : Наукова думка, 1970–1980.
2. Сапожнік О. Популярна естрадна музика в Україні: історичний екскурс / О. Сапожнік // Мистецтво та освіта. – 2004. –№ 1. – С. 12–18.
3. Катлип Скотт М. Паблик рилейшнз. Теория и практика : учеб. пособие / Скотт М. Катлип, Х. Сентер, Гелен М. Брум ; пер. с англ. – 8-е изд. – М. : ИД "Вильямс", 2001. – 624 с.
4. Липпман У. Общественное мнение / У. Липпман ; пер. с англ. Т. В. Барчуновой ; ред. пер. К. А. Левинсон, К. В. Петренко. – М. : Ин-т фонда "Общественное мнение", 2004.

Т. 3. – 2004. – 384 с.

**"ЛЕБЕДИНЕ ОЗЕРО" П. ЧАЙКОВСЬКОГО:**

**ДО ІСТОРІЇ ПЕРШИХ ПОСТАНОВОК**

**Сірякова Г. В.**

*У статті згадується про перші постановки "Лебединого озера", підкреслюється роль композитора, що створив неперевершену музику балету та виконавців, завдяки яким балет став справж­нім шедевром світового рівня. Робиться спроба розкрити феномен популярності балету.*

Безперечно, що "Лебедине озеро" П. Чайковського є одним з найвідоміших і найпопулярніших у світі. Майже вікова сценічна історія цього балету наповнена кардинально протилежними поглядами кри­тиків і практиків балетного театру. Ставлення до нього постійно зміню­валося залежно від часу, тих чи інших естетичних ідей та цінно­стей. Із постановкою балету "Лебедине озеро" пов’язано безліч склад­них і суперечливих проблем. Його балетмейстерське втілення та творчі біогра­фії кожного з виконавців досі цікавлять мистецтвознавців усього світу. Виконавці ролі Одетти – Оділлії асоціюються з цілою низкою імен: це або виконавиці, пов’язані з якимись етапними постановками "Лебе­диного озера", або ті, які найбільш яскраво втілили риси того чи іншого періоду в сценічній історії балету й характер його художнього осмис­лення.

П. Карпова, А. Собещанська, П. Леньяні першими втілили образ Одетти – Оділлії та увійшли в сценічну історію балету першовідкри­вачами.

Тамара Карсавіна, за загальним визнанням істориків, була кращою виконавицею ролі в дореволюційному балетному театрі. Ця балерина – однодумець М. Фокіна, висловила в Одетті дух "нового часу" на рубежі нових століть, який позначений серйозними змінами в естетиці хореографічного мистецтва.

Ольга Спеціфцева розкрила в ролі Одетти свій трагічний, збен­тежений внутрішній світ, що, як наслідок, вплинуло на наступних вико­навиць Одетті.

Марина Семенова танцювала класичну редакцію балету, проте може вважатися основоположником абсолютно нової традиції у вико­нанні ролі, що віддзеркалює вплив нової доби з її героїко-романтичними мотивами.

Постановка "Лебединого озера" А. Ваганової пов’язана з ім’ям Галини Уланової. Балет того часу (30–40-х років) знаходився в пошуку, відкритті нових засобів психологічної виразності, і саме Галина Уланова є уособленням того часу. Мистецтво цієї балерини – саме по собі етап в історії світової хореографії. А виконання нею ролі Одетти визначило власну традицію в трактуванні цього образу.

Видатна балерина московської школи Майя Плісецька не тільки чудово виконала цю роль, а й точніше і глибше за інших зуміла розкри­ти традицію театру, під керівництвом хореографа А. Горського, який шукав особливу стилістику даного способу в рамках класичної хорео­гра­фії М. Петіпа і Л. Іванова. Крім того видатна Майя Плісецька яскравіше від інших розкрила в ролі Одетті художні мотиви цілого етапу в історії і "Лебе­диного озера", і в історії мистецтва на рубежі 50–60-х років минулого століття.

Наталія Бессмертнова втілила в ролі Одетти нову редакцію бале­ту Ю. Григоровича. Їй вдалося переконливо передати задум хореогра­фа з його оригінальним сприйняттям музики і драматургії сюжету. Всі ці імена пов’язані з історією "Лебединого озера", з історією музики і хореографічної інтерпретації. Роль Одетти була виконана і виконується й іншими чудовими балеринами, бо сценічний шлях балету триває.

Сценічна історія ролі Зігфріда не настільки значна, ніж історія партії Одетти, оскільки "Лебедине озеро", при всіх його трактуваннях, залишається балетом балерини. Але головним у всій цій історії є дивовижний психологічний світ автора музики балету, композитора Петра Ілліча Чайковського.

"Лебедине озеро" називають драмою дійсності, що хвилює всіх і кожного. У цій дійсності і криється таємниця привабливості балету. Сприйняття його героїв – казкових персонажів як героїв зі своїми життєвими характерами і долями, в яких ми можемо побачити самих себе.

В основу сюжету покладено фольклорні мотиви. Чари злого генія діють вдень, але з приходом ночі білий лебідь перетворюється на прекрасну Одетту. Дівчина не самотня, на озері її оточують зачаровані дівчата – лебеді, які назвали Одетту своєю королевою. За легендою, сльози матері, яка тужить за викраденою лиходіями дочкою, утворили чарівне "лебедине озеро". Злі чари можуть бути зруйновані лише вірною любов’ю юнака, але якщо обітниця порушиться, вона назавжди залишиться лебедем. У трьох актах і чотирьох картинах балету чергу­ються реальні та фантастичні сцени. Святкуючи своє повноліття, принц Зігфрід веселиться серед друзів, проте зграя білих лебедів, що пролітала в небі, манить його за собою. У лісі на березі озера серед дівчат-лебедів Зігфрід знаходить Одетту. Підкорений її красою і вра­жений її розповіддю про переслідування злим господарем озера Ротбартом, Зігфрід присягається Одетті у вічній любові.

На балу в замку, за велінням матері Зігфріда, він повинен обрати наречену. Перші красуні танцюють перед ним. У балеті відбувається чергування танців: наречених, друзів, іспанської, неаполітанської, угор­ської принцес, мазурки, і звичайно, неперевершена варіація блазня. Однак принц байдужий, поки не з’являється Оділлія (Чорний лебідь), в якій Зігфріду бачиться Одетта, їй він і віддає перевагу. Розуміючи, що зробив помилку, Зігфрід біжить до озера і молить Одетту про прощення. Але занадто пізно. Зігфрід вступає в боротьбу з Ротбартом. Сила любові вбиває лиходія. Він переможений! Настав кінець чарам злого чаклуна! Промені сонця, що сходить, несуть в світ Життя, Любов і Добро!

Історія створення балету почалася в 1875 році, коли молодому, але вже відомому П. І. Чайковському надходить замовлення на напи­сання музики до балету.

Композитор працював над створенням музики з травня 1875 до квітня 1876 року. Прем’єра вистави відбулася 20 лютого 1877 року, але, на жаль, виявилася вкрай невдалою. Відповідальність за провал публіка поклала на хореографа Венселя Рейзінгера. Невдача цієї вистави кинула тінь і на сам балет. Довгий час ніхто з хореографів не звертався до нього. Все змінилося після смерті П. І. Чайковського. У 1893 році в Маріїнському театрі в Санкт-Петербурзі було прийнято рішення про відродження "Лебединого озера". За переробку лібрето взялися брат композитора Модест Чайковський і директор Імператор­ських театрів Іван Всеволожський. Досвідчений капельмейстер Ріккардо Дриго скомпонував із музики П. Чайковського новий твір. Хореографами стали прославлений балетмейстер Маріус Петіпа і його учень Лев Іванов. Саме вони створили неповторну хореографію балету. Льву Іванову належить постановка досконалих у хореографічному плані знаменитих лебединих сцен. Саме він віднайшов та втілив образ зачарованих дівчат зі схрещеними на тюниках руками і похиленими головами, в яких глядач одразу вгадує силует птаха, що склав крила. Маріусу Петіпа ж належить постановка палацових балів і придворних свят та загадкове переплетіння вальсів, іспанських, угорських, поль­ських танців.

Білій лебединій королеві, складеної Івановим, Петіпа протиставив чорного двійника – Оділлію, створив дивовижної краси "чорне" па-де-де другого акту. Робота цих постановників була визнана ліричною верши­ною балету "Лебединого озера". Були й інші хореографічні трактування балету, наприклад, Ваганової і Григоровича, кожен із них шукав власний шлях до трагічної суті зображеного Чайковським конфлікту.

"Лебедине озеро" збентежило багатьох. Майже все своє творче життя намагався осягнути його хореограф ХХ століття, що стояв біля витоків багатьох сучасних пошуків, балетмейстер, вихованець Петер­бурзького балету Олександр Горський. Він вгадав драматичну насиче­ність твору Петра Ілліча Чайковського, його життєву правду, його особливий реалізм. Він намагався повернути "Лебедине озеро" до жанру психологічної пластичної драми, і в цьому зумів вловити задум композитора.

О. Горський так і не знайшов шляху до "Лебединого озера", робота над балетом залишила в його душі почуття гіркоти і незадоволеності.

Федір Лопухов, артист, балетмейстер, педагог свого часу крити­кував поставлені М. Петіпа дії. Але на схилі віку вважав свою критику одним із найбільших своїх гріхів.

У 1950 році танцівник і блискучий хореограф Костянтин Сергєєв "оновив" "Лебедине озеро". І трагічна загибель, настільки важлива для задуму Чайковського, була замінена. Але кожен із постановників спів­від­носив свої пошуки з традиціями російської симфонічної школи хорео­графії, вірячи в виражальні можливості образно-танцювальної мови.

З "Лебединого озера" балетний театр вступив у сферу симфо­нічної музики, яка вимагала перегляду традиційної постановочної методики, вироблення нових симфонічно-організованих структур танцю, шлях до якого не мав перспектив без союзу з музикою, принципово нового рівня мислення.

Із "Лебединого озера" балетний театр розпочав і нові принципи драматургії вистави, обумовленої пошуком наскрізної танцювальної дії, ліричного типу драматургії, безперервної розповіді й внутрішнього розкриття психології характерів, відображених у хореографічних обра­зах. У "Лебединому озері" по-новому осмислена дійсність танцю­вальних номерів. У балеті немає дієвих танців, бо поняття дії та танцю злиті воєдино. Це одне з головних реформаторських відкриттів Петра Ілліча Чайковського.

Балет прожив на сцені уже багато років. Сценічна доля його складалася по-різному. Часом дуже драматично. Він важко затверджу­вався в репертуарі, вступав у конфлікти зі своїми постановниками, часом програвав їх, але постійно вабив до себе. Історія "Лебединого озера" – це історія розвитку світового балетного мистецтва. Різні хореографи ставили "Лебедине озеро", це різні етапи розвитку хорео­гра­фічного мистецтва, де кожен із них шукав свою правду створення "Лебединого озера".

У сценічній історії балету простежується історія сприйняття краси, естетичного почуття прекрасного, "Лебедине озеро" перетворювалося то на казку, то на фантастичну поему, набувало вигляду реалістичної новели, а часом, знаходило себе у формі філософської притчі, продо­вжуючи залишатися ліричною дієвою драмою для глядача.

Чим живилася фантазія композитора? Може, спогадами з дитин­ства? На батьківщині Чайковського, в Воткінську, безпосередньо за будинком композитора знаходилося величезне озеро. А може вражен­нями від середньовічних замків у Південній Німеччині, мальовничими швей­царськи­ми озерами був зачарований композитор. Історія знає багато містичних життєвих перипетій. У роки написання Чайковським балету дійсно існувало на землі "лебедине озеро", з яким була пов’яза­на трагічна доля людини, одного з композитором покоління – Людовика ІІ короля Баварського, трагічний кінець якого так близько взяв до серця Петро Ілліч, називаючи його загибель жахливою, а обставини, що призвели до неї, – злом.

Знавець мистецтва, людина, яка перебувала в світі музики, Людо­вик ІІ Баварський символом свого життя зробив образ лебедя. Зобра­ження цього птаха увійшло до його королівського герба. Він мріяв про чистоту справжнього кохання. За його життя на озері плавали лебеді, і він годинами спостерігав за ними, відволікаючись на якийсь час від вічних палацових інтриг. Історія трагічних заручин Людовика з прин­цесою Софією закінчилася катастрофою. Вимріяний ним образ ідеаль­ної коханої розійшовся з дійсністю.

У червні 1886 року Людовик Баварський потонув у водах Штарн­бер­ського озера, що знаходилося неподалік від улюбленого ним Лебеди­ного замку. Обставини загибелі достовірно невідомі. Ця історія обросла легендами та міфами. Його загибель немовби підвела реаль­ну риску під образами героїв, оспіваних в романтичній літературі.

Балет "Лебедине озеро" не про долю Людовика Баварського, не про інші схожі долі. Творячи та слухаючи музику, Чайковський шукав натхнення в образах власної долі, власного життя. Але вигадуючи казку, він писав правду. Зображав реальну та вічну історію любові, помилки і надії, реальні долі та героїв романтичної пори, серед яких він був і сам, що шукав красу, яка протиставлялась брехні та жорстокості.

Популярність цього балету дійсно феноменальна. Як і будь-яке феноменальне явище, воно залишається невловиме і загадкове. У музиці "Лебединого озера" немовби закладений особливий механізм емоційного, чуттєвого і психологічного впливу на слухача. Цей вплив пояснити неможливо. Пояснення рівносильне розгадкам геніального тво­ру, яке завжди буває зрозуміле усіма й одночасно незбагненне ніким.

"Лебедине озеро" незмінно входить до репертуару світових балет­них театрів, продовжує розбурхувати уяву сучасних хореографів, які шукають нові сценічні форми, що втілюються в новітніх трактуваннях "Лебединого озера".

Минуть десятиліття, століття, а "Лебедине озеро" буде, як і рані­ше, хвилювати хореографів усього світу, а глядач буде занурю­ватися в таємничий світ казкового чаклунства і правди життя.

**Література**

1. Аркин Н. Балет и литература / Н. Акркин. – М. : Знание, 1987. – 48 с.
2. Григорович Ю. Балет : энциклопедия / Ю. Григорович. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – 623 с.
3. Демидов А. Лебединое озеро / А. Демидов. – М. : Искусство. Шедевры балета, 1985. – 366 с.
4. Пасютинская В. Волшебный мир танца / В. Пасютинская. – М. : Просвещение, 1985. – 366 с.

**ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ФРИДЕРІКА ШОПЕНА**

**Сущенко Л. О.**

*У статті розглянуто педагогічні погляди Фридеріка Шопена, обґрунтовується значущість та актуальність створених ним принципів і методів, наголошується на необхідності їх наукового переосмислення та впровадження в сучасну музичну освіту.*

Проблема вивчення педагогічної спадщини видатних музикантів-педагогів є особливо актуальною, оскільки в їхньому досвіді акумульо­вані надзвичайно цінні думки, погляди та методи, які мають неперехідне значення і в наш час.

Безумовно, система сучасної музичної освіти постійно вдоско­налюється, однак варто зазначити, що на сьогодні, зокрема, ще недостатньо використовується педагогічний доробок Ф. Шопена, не повною мірою він втілюється у практику роботи педагогів-музикантів у класі фортепіано. Поряд з підсиленням уваги до технічної підготовки піаніста, розвитку широкого комплексу виконавських умінь та його віртуозної майстерності спостерігається її зниження у питаннях реалі­зації художньо-образного потенціалу виконуваних творів. Зали­шаються визначальними питання розвитку активності і самостійності мислення учнів, пов’язаних з підсиленням розвивального ефекту навчання. Тому виникає потреба звертатися до педагогічних надбань великого композитора і керуватися ними.

Фридерік Шопен не був, як багато хто помилково вважає, ворогом продуманого піаністичного методу і прихильником теоретичної безпеч­ності. Великий музикант ще з ранньої молодості почав знайомитися з фортепіанною методикою і в подальшому завжди виявляв до неї велику цікавість. Приділяючи багато часу педагогічній діяльності і маючи справу з учнями різного віку та рівнями обдарованості, композитор не міг не задумуватися над загальними теоретичними та методичними проблемами навчання гри на фортепіано.

Музика Шопена, як і його концертні виступи, викликали загальне захоплення. Музичні видавці публікували його твори безкоштовно, що не приносило геніальному композитору ніякого прибутку, тому він був змушений давати уроки музики по п’ять-сім годин щоденно. Ця робота могла забезпечити йому проживання у Парижі, але забирала дуже багато сил і часу у видатного музиканта. Навіть ставши всесвітньо відомим композитором і віртуозним виконавцем на фортепіано, він не міг відмовитися від цих виснажливих для нього занять. Однак сьогодні ми маємо змогу активно використовувати надзвичайно цінні педагогічні поради композитора і методи, які він використовував і пропонував застосовувати в роботі.

Видатний польський композитор, піаніст і педагог Фридерік Шопен запропонував методику, яка значно відрізняється від усталених та догматичних поглядів багатьох сучасних педагогів-консерваторів.

На жаль, його наміри викласти свої педагогічні погляди у вигляді методичного дослідження не здійснилися – до наших днів дійшли лише уривки шопенівської школи (відомої як "Методи"). Однак ці записи, незважаючи на дещо розрізнений і схематичний характер, разом зі свідченнями його учнів про вимогливість, доброзичливість, обов’яз­ковість й інші особистісні якості Шопена-педагога, дають змогу глибше ознайомитися з методикою видатного композитора і його педагогіч­ними поглядами на проблему навчання гри на фортепіано.

Музику і музичне виконання Шопен визначав як "мистецтво висловлювати свої думки звуками", "виявлення наших почуттів у зву­ках". На його думку, те, що не може бути виражено словами, чудово передає музика. "Звук, – писав Шопен, – це невизначене слово лю­дини", тобто таке слово, яке показує найглибшу, найінтимнішу його сутність. Нестача почуттів, інтуїції завжди негативно відбивається на музичному виконанні. "Грайте так, як ви відчуваєте" – педагогічний девіз композитора. Він уподібнював музику до живої людської мови, особливо підкреслюючи при цьому, що "як одне слово не створює мову, так і один звук не створює музику".

Великий музикант приділяв виняткову увагу розумінню фразування у творі, його природному плину, взаємозв’язку і розмежуванню фраз – цим "розділовим знакам музики". Ми завдячуємо і появі його неповторного виконавського темпоритму, його незрівнянного *rubato* як вільної організо­ваності музичного матеріалу, яким він так славився і якого намагався навчити своїх учнів.

Інтонаційний взаємозв’язок музичної і вербальної систем мовлення відобразився на прагненні Шопена до якомога виразнішого інтонування звуків на фортепіано, до вокалізації, кантиленності музичної фрази. Щоб музична мова була природньою і виразною, він радив своїм учням слухати кращих співаків і навчатися в них мистецтва музичної виразності, пов’язуючи плавність і природність вокального виконання з умінням "співати на фортепіано".

Таким чином, для Шопена музична виразність не є якоюсь абстрактною непізнаною сутністю, насамперед, відомий композитор, піаніст і педагог вважав за необхідне сконцентрувати свою увагу на художньому образі виконуваного музичного твору, щоб максимально переконливо передати його в звуках, підбираючи для цього саме ті засоби виразності, за яких музична інтонація підпорядковувалась би загальному задуму твору.

В структурі основних принципів шопенівської педагогіки можна виділити два рівні: перший – пріоритет творчого начала по відношенню до технічного боку виконання, раціональна побудова структури уроку фортепіано, індивідуальний підхід до кожного вихованця, розвиток у нього високого художнього-естетичного смаку і детермінований першим рівнем; другий – це технологічні принципи природнього положення руки на клавіатурі, використання більш доцільної аплікатури, особливої технології піаністичного туше, педалізації, а також рекомендації до вибору репер­туару.

Визначення художнього образу, цілісність замислу твору було першим кроком до його опанування в педагогічній системі Фридеріка Шопена. При цьому композитор незмінно апелював до уяви самого учня, прагнув стимулювати його власну фантазію й ініціативу. Також він приділяв значну увагу розвитку самостійності учня і розкриттю його творчого потенціалу. Я. Л.  Мільштейн у своїй книзі про педагогіку Шопена відмічав, що геніальний майстер "ніколи не нав’язував свого плану інтерпретації, не обмежував політ фантазії і навпаки погоджувався з виконанням своїх учнів, якщо воно йшло від глибини серця" [3, с. 18].

Дуже вимогливо великий музикант відносився до попередньої підготовки піаніста; перш ніж довіряти рукам "поетичну відвертість музичної думки", слід "спрямувати" їх, забезпечити природність і невимушеність рухів. Положення рук з опорою на звуках e, fis, gis, ais, h (для правої руки) та на звуках c, b, as, ges, f (для лівої руки) Шопен вважав найбільш природнім для розміщення руки на клавіатурі форте­піано, адже це надавало змогу уникнути всілякого напруження й затисків ігрового апарату. Переваги подібного положення руки очевидні, оскільки слабо закруглені пальці спираються не на кінчики, а на поду­шечки, що забезпечує гнучкість і кисті, і всієї руки та посилює чутливість пальців, тому саме в цьому положенні рук композитор напо­легливо радив починати освоювання учнем технічних вправ.

Генріх Нейгауз, видатний піаніст і педагог, повністю погоджується з Шопеном: "З цих п’яти нот потрібно починати всю методику і евристику фортепіанної гри; … це і є те пшеничне зерно, яке дає тисячний урожай; … ця формула "томів багатьох важче" [4, с. 78–79]. Цей простий, але такий необхідний прийом дає змогу відразу зблизитися з цим універ­сальним музичним інструментом, відчути його, зрозуміти, що клавіатура зовсім не чужа, а зрозуміла, логічна й доступна для освоєння.

Великий музикант радив починати з гам з великою кількістю ключових знаків, таких як: H-dur, Fis-dur, Des-dur, E-dur. Пояснюючи такий порядок вивчення гам, Шопен підкреслював, що гама зі значною кількістю чорних клавіш, хоч і складніша для читання, однак зручніша для виконання, оскільки забезпечує природну опору для довгих пальців. І тільки після оволодіння цими гамами, поступово зменшуючи їх кількість, дійти до найскладнішої –C-dur, яка є найпростішою з точки зору запам’ятовування піаністом-початківцем, проте яка не має жодної точки опори для такого ж зручного та природнього положення руки на клавіатурі, як при виконанні гам з більшою кількістю чорних клавіш.

Постає слушне запитання: чому протягом більш як півтора сторіччя абсолютна більшість вчителів у класі фортепіано не дотримуються у своїй професійній діяльності цієї принципово важливої думки Фридеріка Шопена, видатного композитора, піаніста-віртуоза та досвідченого педа­гога? На нашу думку, ця геніальна "формула" (за авторитетними словами Г. Г. Нейгауза), ще не набула належного широкого впрова­дження у процес навчання гри на фортепіано у системі сучасної музичної освіти.

Новаторство педагогічних ідей Шопена проявляється на різних рівнях його системи. Так, наприклад, велика увага приділяється посадці за інструментом і положенню руки на клавіатурі. Положення руки, за Шопеном, виходить із особливостей фортепіанної клавіатури й анато­мічної будови руки. На відміну від інших педагогічних шкіл, методика Шопена пропонує принцип організації руки так, щоб забезпечити її максимально раціональне застосування. В тих методичних уривках, що до нас дійшли, збереглась думка про те, що кожний палець має свої природні особли­вості, які потрібно враховувати, а не штучно вирівнювати звучання, як це робили в багатьох школах того часу.

Відомо, що 1830–1840-ві роки в європейській культурі відзначаються як період високого злету фортепіанного мистецтва, що характеризувалися взаємодією та поєднанням романтичних і класичних тенденцій в музиці.

Шопенівські аплікатурні прийоми: підкладання, перекладання паль­ців, взяття одним пальцем суміжних клавіш, ковзання, беззвучна підміна і, особливо, використання першого і п’ятого пальців на чорних клавішах – викликали негативну реакцію у його сучасників, які керувалися ще старими аплікатурними принципами клавірної епохи. Проте час підтвердив ефективність його аплікатурних змін. Новаторський характер мала також педалізація Шопена, яка виходила з особливостей форте­піанної конст­рук­ції, ритмічної свободи у виконанні, звуковидобуванні, яке ґрунтувалося на мелодизації всіх пластів фактури. Шопен вважав, що "хорошого застосу­вання педалі потрібно навчатися все життя". Педагогічні погляди вели­кого композитора являють собою "зразок цілісної методичної думки в її охопленні завдань і проблем навчання піаніста" [2, с. 75].

Твори Шопена відображають положення його педагогічного методу і є незамінними в педагогічному репертуарі піаністів. За словами В. А. Ніко­лаєва, "до шопенівського методу можна застосувати визначення, яке відноситься до ефективних методів сучасної педагогіки: це система цілеспрямованого індивідуального навчання" [5, с. 90]. Як говорив Фридерік Шопен, "остання річ – це простота. Найскладнішим є, оволо­дівши майстерністю, зуміти застосувати його для вираження думок і почуттів, не потонути в складностях, а поступово дійти до ясності та простоти. Шлях до простоти лежить через складне, простота – це кінцева мета будь-якого мистецтва". Такою є головна заповідь, залишена видатним композитором, виконавцем, педагогом Шопеном усім майбутнім музикантам.

Актуальність художньо-естетичних ідей, методів та принципів Фридеріка Шопена у світлі сучасної музичної освіти, їх практичне та прогресивне значення щодо вдосконалення процесу навчання гри на фортепіано важко переоцінити. Історичне та новаторське значення педагогічних поглядів Шопена важко переоцінити. Вони мають велике практичне значення не лише для сьогодення, а й залишаються незмінним орієнтиром для подальших перспективних напрямків досліджень та удосконалення системи мистецької освіти для наступних поколінь.

**Література**

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства / А. Д. Алексе­ев. – М. : Музыка, 1988.

ч. 1–2. – 1988. – 415 с.

2. Малинковская А. В. Фортепианно-исполнительское интониро­вание: проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI–XX веков : очерки / А. В. Малинковская. – М. : Музыка, 1990. – 96 с.

3. Мильштейн Я. И. Очерки о Шопене / Я. И. Мильштейн. – М. : Музыка, 1987. – 176 с.

4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педа­гога / Г. Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

5. Николаев В. А. Шопен – педагог / В. А. Николаев. – М. : Музыка, 1980. – 93 с.

**РОЛЬ ЗВУКОРЕЖИСЕРА В ПРАКТИЧНІЙ ТА КОНЦЕРТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВОКАЛІСТА**

### Хренов Д. О.

### *Статтю присвячено розкриттю теоретичних засад підго­тов­ки звукорежисерів до студійної роботи з вокалістами. Проаналі­зо­вано різні підходи до визначення сутності та складо­вих понять "професійна підготовка" та "фахова готовність звуко­режисера до роботи з вокалістами у студії звукозапису" на концертному майданчику, охарактеризовано професійно-особи­стісні якості звукорежисера.*

Сучасна людина не мислить свого життя без музики. Відтворення музики голосом – інструментом, наданим людині від природи, є унікальним і неповторним. Пісні лунають скрізь: у кіно, на радіо, теле­баченні, в концертних та шоу-програмах. Вони завжди привертають нашу увагу і знаходять емоційний відгук.

Важлива роль в музичному оформленні будь-яких проектів нале­жить звукорежисерові, професійні якості якого повинні органічно поєд­ну­вати творче начало, музичну обдарованість та технічні знання.

Поєднання творчих зусиль звукорежисера та вокаліста надає можливість розширити аудиторію, створити найсприятливіші умови для просування музичного продукту до слухача.

Кожен вокаліст, на заключному етапі роботи над піснею, хоче почу­ти її у своєму виконанні, так би мовити збоку. Записаний аудіотвір дає змогу неодноразово прослухати власне виконання, проаналізувати, виявити подальші етапи роботи. І тоді виникає питання, чи готовий вокаліст до студійної роботи, до співпраці зі звукорежисером.

У сучасних умовах професійна підготовка музиканта стає пред­метом науково-педагогічного досліджен­ня багатьох вчених: проблемам професійного становлення майбутнього фахівця присвячені праці В. Андру­щенка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Радула, А. Растиригіна, О. Сав­­­ченко, С. Сисоєвої, В. Черкасов та ін.

Вивченню процесу спеціальної підготовки студентів з мистецтва звукорежисури у вищих освітніх установах присвячені наукові дослі­дження по психології і педагогіці творчості: Б. Ананьєва, В. Андрєєва, А. Брушлін­ського, В. Дружиніна, Я. Пономарьова, Л. Регуш, В. Сласте­ніна, В. Ільїна та ін.

Питання фахової підготовки майбутніх звукорежисерів розгля­дають вчені В. Бєлявін, Н. Бондарець, В. Дьяченко, Б. Меєрзон.

Однак особливості підготовки звукорежисерів до технічних аспек­тів роботи з вокалістами, пов’язаних із обробкою звуку (записом, оброб­кою, відтворенням звуку за допомогою технічних засобів звукових студій), на сьогодні мало дослідженні, що і зумовлює актуальність дано­го дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні основних аспектів спів­праці звукорежисера та вокаліста.

Використання новітніх інформаційних технологій у сфері звуко­запису сприяє подальшому розвитку пізнавальної діяльності, допомагає подолати психологічний бар’єр, дозволяє залучитися до інтерактивних мистецьких технологій, реалізувати принцип індиві­дуалізації та есте­тизації почуттів глядачів та слухачів [7]. Засоби Інтернету створю­ють унікальні умови для ознайомлення з культурним розмаїттям світу та надбаннями комунікації [4].

Звукорежисер – це фахівець, який працює зі звуком. Він володіє новітніми технологіями, може надати консультацію щодо використання прийомів та методів, які можуть суттєво покращити іміджевість вико­навця. Також саме звукорежисер виявляє недоліки, які ледь чутні у "живому" виконанні, але, при відтворенні на потужній звукопід­силю­вальній апаратурі можуть звести нанівець всю попередню роботу вокаліста.

Як говорив відомий звукорежисер і продюсер, володар премії Греммі Чарльз Дай "будь-який вокаліст, незалежно від того як він співає і який його рівень, в пісні повинен звучати як зірка першої величини!" Дійсно, якщо в композиції присутній вокал – він завжди є головним і провідним інструментом. Голос у пісні найбільш критичний до сприй­няття на слух, і тому звучати він повинен максимально природно (якщо, звичайно, іншого не вимагають особливі художні задуми). Крім людського фактора (тембру голосу, динамічного і частотного діапазону вокаліста і т. д.), існують і суто технічні моменти, які повинні бути дотримані, якщо вокаліст хоче отримати щільний, добре визвучений вокал.

**Підбір мікрофона.** Кожен виконавець має індивідуальну манеру та техніку виконання, також неповторним є тембр та сила голосу. Підбір мікрофона напряму залежить від цих чинників.

Для запису R’n’B чи Soul-вокалу більш доречний конденсаторний мікрофон, який має змогу відтворити всі найменші нюанси звуку. Для запису сильного динамічного вокалу, скриму або гроулу більше підійде динамічний мікрофон. Він має менший динамічний діапазон, проте більш стійкий до перевантажень, ніж конденсаторний мікрофон.

**Акустика приміщення.**  В обов’язки звукорежисера входить підбір для кожного окремого виконавця такого розташування, де його голос буде звучати більш привабливо.

**Динаміка виконання.** досить часто вокаліст бажає виконати твір найкраще і починає форсувати звук. Або бере першу ноту досить голосно, а потім "згасає". Вокаліст повинен сам слідкувати за динамікою свого виконання, а звукорежисер – підібрати правильну відстань до мікрофона.

**Артикуляція.** Робота над дикцією також має свої особливості при студійній роботі. Всі звуки мають прослуховуватись. Шиплячі та свистячі звуки не повинні превалювати над основними тонами.

**Ритмічність.** Деякі вокалісти стикаються з проблемою ритмічного виконання твору. Особливо це притаманне виконавцям народного або академічного співу, які при виконанні пісень "a capella" або у супроводі концертмейстера не дотримуються строго ритмічного виконання. Під час запису вокалу "під фонограму" або під вже записаний інстру­ментальний супровід виникає незбіг сильних долей, і як результат, розбалансування всього твору. Іноді витрачається дуже багато часу, щоб привести до єдиного метро-ритмічного балансу вокал і супровід.

**Використання "ефектів".** Зловживання спецефектами може призвести до значного погіршення вокальної текстури. Наприклад, реверберація приховує похибки, знижує "натуральність" звучання. Тому на початковому етапі недоречно використовувати спецефекти, хоча застосування їх підвищує самооцінку вокаліста і надає йому впевненості у власних можливостях.

**Міксування.** Запис окремих вокальних партій, "бек-вокалу", дода­вання елементів "саунд-дизайну" та поєднання з інструментальним супроводом, або фонограмою, потребує подальшого зведення всіх елементів в один трек. Це досить важливий та тривалий процес у ро­боті звукорежисера. Основними аспектами створення збалансо­ваного міксу музичного твору в студії звукозапису є: концепція або тема, мелодія, ритм, гармонія, словесний текст, аранжування, інструментовка, структура твору, виконання, якість обладнання і звукозапис, мікшування (зведення) [2].

Досить часто при співпраці звукорежисера та вокаліста виникає така проблема: в технічному плані запис досконалий, але звук голосу не влаштовує ні звукорежисера, ні самого вокаліста. До речі, співаки зазвичай незадоволені тим, як звучать їхні голоси на запису: це пов’язано з тим, що будь-яка людина чує свій голос по-іншому, ніж всі інші. Адже ми чуємо власні голоси не лише зовні, але і перш за все зсередини, від чого створюється враження, що голос нижчий, ніж є насправді. Досягти взаєморозуміння, переконати співака у доцільності створеного варіанта виконання – вирішення цих питань лежить у площині психологічних та комунікативних якостей звукорежисера. Також існує так званий "ефект наближення". Цей ефект виникає при запису вокалу і полягає в тому, що тембр голосу може істотно змінюватися, якщо вокаліст трохи змінює своє положення щодо мікрофона під час пісні – наприклад, трохи повертає голову вбік, щоб поглянути на аркуші з текстом пісні. В цьому разі винен мікрофон з кардиоїдною спрямова­ністю. Якщо такий мікрофон знаходиться поблизу від джерела звуку, то він підкреслює низькі частоти.

Особливої уваги вимагає студійна робота з дітьми-вокалістами. Голосові зв’язки дитини не готові до напруженої роботи протягом декіль­кох годин. Голос "сідає", і звукозапис стає неможливим. Також статичність пози перед мікрофоном створює для дитини дискомфорт. Виникає "затисненість" як постави, так і голосових зв’язок, що призво­дить до багаторазових помилок і затягує процес звукозапису.

Отже, звукорежисер відіграє значну роль у професійній діяльності вокаліста. Від його знань, умінь залежить становлення співака, удоско­налення його технічних можливостей. Завдяки можливості проаналізу­вати записаний твір, вокаліст має змогу виправити недоліки, додати необхідні акценти, поліпшити своє виконання, збагатити його художніми засобами.

Головне завдання звукорежисера – зберегти стиль, манеру вико­нання співака, виявити і розкрити його можливості, зробити спів якомога привабливішим. Правильно підібрати та виставити мікрофон, створити відповідний психологічний настрій, бути коректним, вміти донести в доступній формі свої корективи, добитися виконання своїх вимог – це також суттєві завдання співпраці вокаліста та звукорежисера.

**Література**

1. Безклубенко С. Мистецтво: терміни та поняття: енциклопедичне вид. : у 2 т. / Сергій Безклубенко. – К. : Інститут культуро­логії АМУ, 2008.

Том 1 (А–Л). – 2008. – 240 с. : іл.

1. Бебешко В. Реальний час в українській студії / В. Бебешко // П Р О: звук, світло, музичні інструменти. – 2009. – № 2. – С. 18.
2. Кино : энциклопедический словарь / глав. ред. С. И. Юткевич ; редкол.: Ю. С. Афанасьев, В. Е. Баскаков, И. В. Вайсфельд и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 640 с.
3. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация / А. П. Садохин. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
4. Севашко А. В. Звукорежиссура и запись фонограмм : профес­сио­нальное руководство / А. В. Севашко. – М. : Додэка XXI, Альтекс, – 2007. – 432 с.
5. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук. проф. В. В. Дубчинського. – Х. : ВД "Школа", 2009. – 1008 с.
6. Череповська Н. І. Психологічний аспект художнього сприймання творів мистецтва / Н. І. Череповська // Вісник КНУКіМ. Педагогіка : мате­ріа­ли міжнар. наук.-практ. конф. "Педагогічні та рекреа­ційні технології в сучасній індустрії дозвілля": доповіді та повідомлення. – К. : Видав. центр "КНУКіМ", 2005. – Вип. 12 (2), ч. 2. – 182 с.
7. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : підручник / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – 528 с.

**НАШІ АВТОРИ**

***Білан О. В.,*** студентка ІV курсу факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Вергунова В. С.,*** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін Національного університету "Чернігів­ський колегіум" імені Т. Г. Шевченка.

***Власова О. Б.,*** викладач кафедри мистецьких дисциплін Націо­наль­ного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка.

***Волосок І. О.,***студентка IІ курсу факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Горожанкіна О. Ю.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки факультету музичної та хореогра­фічної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

***Грисюк О. М.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка.

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

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

***Дмитренко Ю. В.,***викладач кафедри гімнастики, хореографії та плавання Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шев­ченка.

***Дорохіна Л. О.,*** кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри во­каль­но-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Дяченко Т. О.,***студентка IV курсу факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Журавель О. С.,*** студентка IІ курсу факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ігнатов С. В.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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

***Козел К. С.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олексан­дра Ростовського Ніжинського державного універ­ситету імені Миколи Гоголя.

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

***Крошка В. В.,***студентка IІ курсу факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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

***Лозинська Є. В.*,** студентка IІІ курсу факультету культури і мис­тецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Лукашева В. В.,***старший викладач вищої категоріїОдеського училища мистецтв і культури ім. К. Ф. Данькевича.

***Максименко В. І.,*** викладач кафедри музичної педагогіки та хорео­графії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Мехеденко І. Ю.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Михаськова М. А.,*** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

***Мішедченко В. В.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педа­гогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

***Морозова О. О.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

***Олещенко Є. М.,*** студент IІІ курсу факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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

***Патенок А. А.,***студентка IІ курсу факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Подкользіна С. Ю.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Прищепа О. П.,*** викладач кафедри музичного мистецтва факуль­тету початкового навчання Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка.

***Пташник О. М.,*** студентка ІV курсу факультету культури і мис­тецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Пустовойт А. Ф.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Раструба Т. В.,*** викладач кафедри вокально-хорової майстер­ності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ревенчук В. В.,***кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інстру­ментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ростовська І. О.,***кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інстру­ментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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

***Семенець Л. Г.,*** вчитель-методист Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради.

***Сірякова Г. В.,*** старший викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Скакальська З. Є.,*** викладач вищої категорії Кременецької школи мистецтв ім. М. Вериківського.

***Сливко С. А.,*** кандидат педагогічних наук, концертмейстер КВНЗ "Ні­жин­ський коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігів­ської обласної ради.

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

***Сущенко Л. О.,*** студентка ІІ курсу факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Трущенкова Д. О.,***учениця9 класу Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради.

***У Ціжуй,*** аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

***Фурса Л. М.,***викладач музичного мистецтва І категорії Кам’янець-Подільської ЗОШ І–ІІІ ступенів № 7.

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

***Хренов Д.*** ***О.,***аспірант Київського національного університету культури і мистецтв.

***Чичаєва І. Г.,***концертмейстер кафедри мистецьких дисциплін Націо­нального університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шев­ченка.

***Шевченко І. С.,***студентка ІV курсу факультету культури і мис­тецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Шевчук М. О.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Щербініна О. М.,***кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інстру­ментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ющенко В. Г.,*** викладач КВНЗ "Ніжинський коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

Наукове видання

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА

МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

*Збірник науково-методичних статей*

Випуск 1

Технічний редактор – І. П. Борис

Верстка, макетування – О. В. Борщ

Літературний редактор – О. М. Лісовець

Підписано до друку Формат 60х84/16 Папір офсетний

Гарнітура Arial Обл.-вид. арк. 16,28 Тираж 60 пр.

Замовлення № Ум. друк. арк. 16,5

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3а

(04631)7-19-72

E-mail: vidavn\_ndu@ukr.net

vidavn@ndu.edu.ua

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи

ДК № 2137 від 29.03.05 р.