

Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Н а ў к о в і з а п и с к и

Психолого-педагогічні
науки

№ 6



Ніжин – 2011

НАУКОВІ ЗАПИСКИ Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України;

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотнік Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепелева Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України;

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. – 2011. – № 3. – С. 4).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 8 від 07.04.11 р.

Н 34 Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 6. – 137 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного засобу масової інформації
Серія КВ № 17181–59513 від 12.10.2010 р.

Адреса видавництва:

**вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 2-45-30
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru**

Верстка та макетування – **Борщ О. В.**
Літературний редактор – **Конівненко А. М.**
Коректор – **Конівненко А. М.**
Перекладач – **Коваленко В. О.**

Підписано до друку __.10.2011 р.
Гарнітура Computer Modern
Тираж 100 прим.

Формат А4
Офсетний друк
Замовлення №

Папір офсетний
Ум. друк. арк. 18,36

Свідоцтво про внесення до
Державного реєстру суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2011 р.
© Коваленко Є. І., 2011 р.

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 6, 2011 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Герасимова К.В.</i> Сучасна естрадна музика і виховання учнівської молоді: проблеми та шляхи їх вирішення	7
<i>Гречаник Н.І.</i> Самостійність, як головна умова творчої самореалізації майбутнього вчителя музики	10
<i>Вергунова В.С.</i> Педагогічні умови формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів	14
<i>Безпала С.С.</i> До питання про шляхи становлення вітчизняної системи джазового навчання	17
<i>Грінченко Т.Д.</i> Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики як необхідна умова удосконалення мистецької освіти	21
<i>Василенко Л.М.</i> Педагогічні принципи забезпечення ефективності вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва	24
<i>Сегеда Н.А.</i> Постдипломна освіта як чинник професійного розвитку викладача музичного мистецтва	29
<i>Єременко О.В.</i> Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретичні основи реалізації в педагогічних університетах	34
<i>Мергут О.О.</i> Сутність та місце поняття “креативність” у процесі професійної підготовки майбутніх митців	38
<i>Морозова О.О.</i> Критерії та показники сформованості мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики	41
<i>Назаренко І.М.</i> Сутність і зміст музично-театральної діяльності молодших школярів в умовах навчально-виховного процесу	45
<i>Павленко О.М.</i> Критерії та рівні сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки	49
<i>Раструба Т.В.</i> До проблеми музично-естетичного розвитку майбутнього вчителя музики в контексті соціокультурних контактів	54
<i>Дворник Ю.Ф.</i> Педагогічні умови формування творчих якостей майбутнього вчителя музики	58

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Гроздовская О.Г.</i> Імпровізація на уроках музики як стимул творчеської активності учасників хореографічної школи	63
<i>Михаськова М.А.</i> Особливості методичного забезпечення курсу “Історія української музики” у навчальних закладах педагогічної освіти	66
<i>Прищеп О.П.</i> Самостійна робота студентів у процесі фортепіанної підготовки	69
<i>Ревенчук В.В.</i> Методика формування навичок акомпанування у концертмейстерському класі	72
<i>Мішедченко В.В.</i> Формування екологічної культури молодших школярів засобами музичного мистецтва	76
<i>Гаснюк В.В.</i> Вивчення рівня музично-естетичного виховання учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання	80
<i>Ліпська С.Л.</i> Реалізація педагогічних принципів розвивального навчання в процесі музично-виконавської підготовки учнів	84
<i>Найда Ю.М.</i> Особистісний вплив викладача на формування у студентів власного стилю викладання музики	88
<i>Сливко С.А.</i> Поетапне формування музично-слухової активності виконавця	91

<i>Лось О.М., Сергеева Л.О.</i> Особливості методичного забезпечення курсу “Додатковий музичний інструмент” (фортепіано) в навчальних закладах педагогічної освіти	94
<i>Іліницька Н.С.</i> Самоосвіта та самовиховання учнів старшої школи у галузі музики	97
<i>Чорний С.П.</i> Формування музичної культури студентів коледжу на заняттях постановки голосу	100

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<i>Бірюкова Л.А.</i> Особливості застосування педагогічної майстерності у процесі підготовки вчителя музики	104
<i>Дорошенко Т.В.</i> Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики як умова його успішної професійної самореалізації	109
<i>Кабриль К.В.</i> Формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики	112
<i>Тімашева Т.М.</i> Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики у системі вищої педагогічної освіти	115
<i>Токар В.М.</i> Проектування процесу професійного становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в умовах сучасної художньо-педагогічної освіти	118

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Горбенко С.С.</i> Розвиток гуманістично орієнтованої педагогічної думки щодо музичного виховання дітей шкільного віку на межі ХІХ–ХХ ст.	121
<i>Воввідко Л.М.</i> Українські виконавські традиції кінця ХІХ – початку ХХ століття у фаховій підготовці вчителів музики	124
<i>Семчакевич С.Л.</i> Система оцінювання навчальних досягнень учнів: історичний аспект	128
<i>Силко Р.М.</i> Методична система Г.Земпера з підготовки фахівців прикладного мистецтва як основа дизайн-освіти	132

CONTENTS

METODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

<i>Gerasimova K.</i> Modern pop music and youth education: problems and solutions	7
<i>Grechanik N.</i> Independence as principle condition of prospective teacher of music creative self-realization	10
<i>Vergunova V.</i> Pedagogical conditions of forming the experience of value-oriented attitude of students towards art	14
<i>Bezpalaya S.</i> On the question of ways of establishing domestic system of jazz education	17
<i>Grinchenko T.</i> Formation of the artistic experience of would-be teachers of music as a necessary condition of art education improvement	21
<i>Vasilenko L.</i> Pedagogical principles which provide efficiency of vocal preparation of future teachers of musical art	24
<i>Segeda N.</i> Post diploma's education as a factor of professional growth of musical art teacher	29
<i>Eremenko O.</i> Music Art Masters Training: Theoretical Foundations of its Realization at Pedagogical Universities	34
<i>Mergut O.</i> The Essence and Role of the Notion of "Creativity" in the Process of Professional Training of Future Artists	38
<i>Morozova O.</i> Criteria and Indicators of Motivation for Teaching of Future Teachers of Music	41
<i>Nazarenko I.</i> Essence and the content of musical-theatrical activity of pupils in the conditions of educational process	45
<i>Pavlenko O.</i> Criteria and levels formed abilities jazz improvisation future music teacher in the process of instrumental performing training	49
<i>Rastruba T.</i> To the problem musically aesthetically beautiful to development of future music master in a context socio-cultural contacts	54
<i>Dvornyk Yu.</i> Pedagogical conditions the developing of teacher's of music creative faculties	58

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

<i>Grozdovska O.</i> Improvisation at music lessons as a stimulus for ballet school pupils' creative activity professional pedagogy	63
<i>Mykhas'kova M.</i> Specific features of methodological support of the course "History of ukrainain music" in pedagogical educational institutions	66
<i>Pryshepa O.</i> Independent work of students during learning to play the piano	69
<i>Revenchuk V.</i> Methods of forming accompaniment skills in concertmaster class	72
<i>Mishedchenko V.</i> Formation of ecological culture of younger pupils by means of musical art	76
<i>Hasnyuk V.</i> Investigation of the level of musical aesthetic upbringing of the elementary school pupils studying at schools with Hungarian language of instruction	80
<i>Lipskaya S.</i> Pedagogical principles realization of developing education in the process of music-performing training	84
<i>Nayda Y.</i> Personal influence of teacher on students' style of teaching music	88
<i>Slyvko S.</i> Gradual formation of music listening skills of performer	91
<i>Los' O., Sergeeva L.</i> Peculiarities of methodological provision of the course "Additional musical instrument" (the piano) in the institutions of pedagogical education	94
<i>Ilinitska N.</i> Self-education and self-discipline of high school pupils' in sphere of music	97
<i>Chornyi S.</i> The formation of the college student's musical culture at the voice training studies	100

PROFESSIONAL PEDAGOGY

<i>Biryukova L.</i> Peculiarities of implementing pedagogical mastery in the process of teacher of music training	104
<i>Doroshenko T.</i> Polyartistic training of future music teachers as the prerequisite of successful professional self-realize	109
<i>Kabril' K.</i> Formation of value- oriented competence of prospective music teachers	112
<i>Timasheva T.</i> Instrument-performance training of prospective music teachers at higher school	115
<i>Tokar V.</i> Planning the Process of Professional Development of Future Teacher of Fine Arts under Conditions of Modern Artistic Pedagogical Education	118

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Gorbenko S. Development of humanistic-oriented pedagogical views on musical education of children of school age on the boundary of the XIX–XX centuries	121
Voevidko L.M. Ukrainian performance traditions of the end of XIX – the beginning of XX century in professional training of music teachers	124
Semchakevych S. System of Assessment of Academic Performance of Pupils: Historical Aspect	128
Sylko R. G. Semper’s method system of preparing specialists in applied art as the basis of design education	132

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.032:78

СУЧАСНА ЕСТРАДНА МУЗИКА І ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Герасимова К.В.

Νοὰοὸϋ ἰδὲῆἄϋ+ἄἰἄ δἰε³ ἡό+ἄῆἰἰ; ἄῆὸδἄἄἰἰ; ἰόçḗḗḗ ἄ ἄεὸὸ³, ὀἄἰδ+ἄḗ ἄḗϋεἰἰῆὸ³ ὀἄ ἰόçḗ+ἰἰὸ ἰἄἄ+ἄἰἰ³ ἄεὸἰἄἄἰἰ³ ὀ+ἰ³ἄ çἄἄἄεἰἰῆἄ³ὸἰ³ḃ ἰἄἄ+ἄεἰἰἔδ çἄḗḗἄἄ³ἄ. Ἰδἰἰἰὸρὸἠῆϋ ἄḗϋḗ³ ḃεϋδḗ ἰ³ἄἄεἰἰἄἰἰϋ ἔἰἄἰ ἄὸἄḗὸἔἄἰἰῆὸ³. Ἐḗρ+ἰἄ³ ἡἔἰἄἄ: ἡό+ἄῆἰἄ ἄῆὸδἄἄἰἰ ἰόçḗḗḗ, ἰόçḗ+ἰἄ ἰῆἄ³ὸἄ, ὀἄἰδ+ἄ ἄḗϋεἰἰῆὸἠ.

Νοὰοὸϋ ἰῆἄϋἠἄἰἄ δἰḗḗ ἡἰἄδἄἰἄἰἰἔ ἠῆὸδἄἄἰἰἔ ἰόçḗḗḗ ἄ ἄεçἰḗ, ὀἄἰδ+ἄῆἔἰἔ ἄḗϋὸἄεἰἰῆὸḗ ἔ ἰόçḗḗḗἄἄἰἰἰ ἰἄὸ+ἄἰḗḗ ἔ ἄἰῆἰḗὸἄἰḗḗ ὀ+ἄἠἔδῆῆϋ ἰἄἠἄἰἄδἄçἰἰἄἄὸἄεἰἰἠḃ ὀ+ἄἄἰἠḃ çἄἄἄἄἄἰḗḗ. Ἰδἄἄἄἄἄρὸῆϋ ἰἄἔἰὸἰδḗἄ ἰὸδḗ ἰἰἄἠḃἄἰἔϋ ἄἄἰ ἠὸδἄḗὸἔἄἰἰῆὸḗ. Ἐḗρ+ἄἄἠḗ ἡἔἰἄἄ: ἡἰἄδἄἰἄἰἄἠḗ ἠῆὸδἄἄἰἄἠḗ ἰόçḗḗḗ, ἰόçḗḗḗἄἄἰἰἰ ἰἄδἄçἰἰἄἰḗḗḗ, ὀἄἰδ+ἄῆἔἰἔϋ ἄḗϋὸἄεἰἰῆὸἠ.

The article is devoted to the role of modern pop music in life, creative activity and musical training and upbringing of pupils in general education schools. Some ways of improving its efficiency are proposed.

Key words: contemporary popular music, musical education, creative activity

В умовах докорінного оновлення всіх сфер нашого суспільства його національного відродження перед педагогічною наукою постає чимало нових вимог, серед яких важливе місце займають проблеми відновлення духовної культури учнівської молоді. Багатовікова історія людства свідчить про те, що в цьому процесі величезна роль належить мистецтву, яке сприяє цілісному розвитку особистості: її світоглядних позицій, морально-естетичних поглядів, духовних потреб, творчих здібностей. Особливо велика відповідальність за виховання майбутнього покоління належить загальноосвітнім навчальним закладам. Щоб виростити, скажімо, з підлітка, справжню особистість і гідного громадянина, необхідно якомога більше інформувати його про історію Вітчизни, про видатних діячів науки і культури, прививати йому любов до справжнього мистецтва. Саме прививати, а не нав'язувати, адже у кожного є вибір, але він повинен бути повноцінним і не скочуватися до псевдомистецтва, яке веде до душевної порожнечі і деградації людини.

На жаль, на сьогоднішній день наше суспільство відчуває культурну кризу і в цей негативний процес значний внесок роблять, в першу чергу, засоби масової інформації, які не приділяють належної уваги інтелектуальному і духовному розвитку саме

учнівської молоді. Як відомо, якщо “пічкати” молоду людину, а тим більше учня, певною інформацією “день і ніч”, то він швидко почне сприймати її як потрібну і цінну. Якщо б ЗМІ представляли музичне мистецтво у всій його багатоманітності, а не нав'язували примітивізм, учням загальноосвітніх навчальних закладів, і особливо підліткам, було б легше визначитися із смаками і музичними перевагами. Через це учнівська молодь захоплюється інформацією, що летіть з екранів телевізорів, радіостанцій, CD-дисків намагається знайти в ній віддушину. Нею стають рок-, метал-музика, пісенні шлягери тощо. І це не випадково, адже сучасна естрадна музика, безпосередньо впливає на становлення і розвиток світоглядних, ціннісно-орієнтаційних, соціально-культурних позицій, юнацтва у сфері його життєдіяльності. Вона є найпопулярнішим і найдоступнішим засобом музично-естетичного виховання школярів і має найбільш високий рейтинг серед учнівської молоді, оскільки демократичний характер її функціонування в молодіжному середовищі актуалізує і визначає розвиток естетичної сфери, особливо в період ранньої юності. Отже, **мета статті** – зосередити увагу на необхідності умілого використання сучасної естрадної музики в навчально-виховному процесі учнів загальноосвітніх навчальних закладів та запропонувати деякі шляхи його вдосконалення.

Естрадний жанр досліджувався з позицій філософського, соціально-естетичного та психолого-педагогічного аналізу його функціонування в соціокультурному середовищі (О.А.Васюріна, Л.Л.Григорія, Л.Л.Мальцев, М.Д.Сарісітов, Г.Ю.Шестаков); формування музичної культури особистості засобами музики масових жанрів (І.Я.Климчук, Н.В.Коваленко, Т.В.Шостаков); музично-творчого розвитку учнів різних вікових категорій у сучасних формах дозвілля (Б.А.Брилін, І.М.Назаренко, В.І.Петрушин); формування естетичного інтересу учнів на заняттях у вокально-інструментальних ансамблях (А.Г.Болгарський); художньо-ціннісних орієнтацій молоді (В.І.Дряпкіа); морального виховання учнів засобами музики масових жанрів (Н.А.Кутова). Проте проблема продовжує існувати і потребує багатоаспектного, всебічного вивчення. Говорячи про істинне мистецтво, ми, як правило, маємо на увазі класику. В короткому музичному словнику для учнів загальноосвітніх шкіл дається наступне його визначення: “класика – термін, що застосовується по відношенню до зразкових, досконалих творів мистецтва” [1, с. 133]. Особливо варто зазначити, що класичний твір як музичний, так і будь-який інший витвір мистецтва стає лише в тому випадку, коли він витримує перевірку часом: залишається актуальним і незмінно впливає на душі людей. При цьому далеко не кожний твір може одержати статус класики, адже посередня творчість відходить, а визнаний, талановитий і неординарний твір якраз і стає класичним. До того ж поняття “класична музика” не обмежена історичними рамками – до неї може бути віднесено як зразки створені в далекому минулому, так і сучасні твори. При цьому слід приймати до уваги і перевірку часом. Історичний досвід показує, що під час оцінювання музичних творів сучасники нерідко допускали помилки. Твори, яким не були притаманні високі художні якості, набували популярності, бо відповідали тим чи іншим потребам своєї епохи. І навпаки, багато творів, які не одержали визнання за життя їх авторів, із часом були оцінені як класичні і увійшли до “золотого фонду” світового музичного мистецтва [3, с. 825]. Це стосується творчості Й.С.Баха, Р.Вагнера, К.Орфа та ін.

Варто зазначити, що термін “класична музика” означає і певний історично-конкретний стиль музики, певну художню течію. В усіх інших випадках він не означає певного стилю, напрямку. “Класика музична, – говориться в музичній енциклопедії, – музичні твори, що відповідають найвищим художнім вимогам, які поєднують глибину, змістовність, ідейну значущість із досконалістю форми” [3, с. 825]. Таким чином, найголовнішими критеріями класичної музики є високі художні вимоги, глибина, змістовність і т.ін. Чи відповідають цим критеріям сучасна поп-, рок-, метал-музика, естрадна пісня? На наш погляд, не вся, але певна її частина відповідає. Ми, навіть, часто говоримо: “естрадна класика”. А це ще раз підтверджує думку про доцільність її вивчення учнівською молоддю. Адже сучасна популярна естрадна музика є унікальним і специфічним засобом пізнання, формування світогляду, ціннісних орієнтацій

особистості. Даний вид мистецтва є засобом засвоєння нинішньої естетичної реальності, відбиває новітні тенденції духовного життя у специфічних художніх формах.

На наш погляд, не можна однозначно оцінювати абсолютно всіх представників того чи іншого музичного напрямку. В будь-якому з них є генії і таланти, а є посередні композитори, виконавці; є як хороша, високохудожня музика, так і низькопробна, яка не заслуговує ніякої уваги. Так, роль учителя музики і полягає в тому, щоб навчити учнів, своїх вихованців розбиратися в потоці сучасної легкої музики, естрадного співу, сформувати у них ціннісні критерії та орієнтири. На жаль, цього не робиться із об’єктивних та суб’єктивних обставин. Розглянемо деякі з них. За даними багатьох соціологічних досліджень, найголовнішим чинником розвитку музичних інтересів учнівської молоді є засоби масової інформації. Технічні досягнення щодо поширення й тиражування музичного мистецтва, нові способи пропаганди музики зумовлюють необхідність підготовки учнів до сприйняття відповідних радіо- і телепередач. Величезну частину цих передач складає сучасна естрадно-пісенна музика. Вона перетворилася на своєрідний “супровід” повсякденного побуту учнів. За цих умов, кожен із них стає неодмінним стихійним слухачем за межами школи. У більшості випадків такий процес слухання різноманітної продукції справляє на дітей негативний вплив і нерідко гальмує їх естетичний розвиток. Це пояснюється непідготовленістю, обмеженістю художнього і життєвого досвіду більшості з них. Вчителі музики майже не контролюють цей процес. У зв’язку з цим у школах особливої уваги потребують питання організації свідомого освоєння, пошуку можливих шляхів опосередкованого педагогічного керівництва процесами сприйняття і оцінювання сучасного естрадного мистецтва. Вчителі музики досить рідко радять підліткам, яку літературу прочитати, замало цікавляться музичними враженнями учнів, інтересами, смаками. Вчитель повинен бути компетентним у цьому музичному напрямі, стати ближчим до дітей, сперечатися з ними, переконувати, доводити вірну позицію і спростовувати хибну. Але для цього треба володіти предметом суперечки. На жаль, саме цієї компетентності, обізнаності і не вистачає сьогоднішньому вчителю, а її так чекають учні. У зв’язку з цим варто використовувати ряд форм роботи, які здатні контролювати цей процес та певною мірою усунути названі недоліки:

- налагодження співпраці вчителя музики з учнями;
- використання **методу проектів**, один із варіантів якого полягає в презентації певної теми, що висвітлює життєвий та творчий шлях улюбленого естрадного співака, гурту, композитора;
- демонстрація портфоліо, яке включає показ фотографій, слайд-шоу за допомогою комп’ютера;
- створення музичного лекторію під назвою “Що ти знаєш про сучасну естрадну музику?”, де авторами і виконавцями виступають самі учні;
- підготовка кожним класом основної чи старшої школи стіннівок, присвячених улюбленим

естрадным виконавцям (групі, гурту) під час проведення в навчальному закладі “Тижня мистецьких дисциплін”;

- аносування музичних передач, що спрямоване на зацікавлення учнів музикою, вироблення навичок вибіркового ставлення до бурхливого інформаційного потоку;

- включення радіо- та телепередач до навчально-виховного процесу як умову вдосконалення музичного виховання учнів засобами сучасного естрадного мистецтва;

- демонстрація кращих зразків популярної естрадної музики через обговорення їх на уроках музики та в позакласних музично-виховних заходах;

- організація в школі фан-клубу любителів сучасної естрадної музики;

- участь дітей шкільного віку в різноманітних Всеукраїнських фестивалях дитячої та юнацької творчості, які проводить Асоціація діячів естрадного мистецтва України та обговорення їх результатів.

Окрім того, вчителем можуть складатися тижневі і місячні плани ознайомлення з конкретними передачами із названої тематики.

Обираючи їх, слід попередньо досліджувати жанрово-тематичну структуру радіо- і телепрограм, виявляти найцікавіші і найкорисніші для учнів передачі, налагоджувати зв'язок із редакціями та пропонувати найнеобхіднішу тематику. Корисним є самостійне ведення учнями щоденника любителя музики, куди вони мають записувати свої враження, розгорнуті судження про почуті твори. В кінці кожного півріччя бажано проводити конкурс на кращий музичний щоденник та найуважливішого слухача.

У шкільному музичному навчанні і вихованні не слід обмежувати коло музичних спрямувань учнів, протиставляти один жанр музики іншому. Народна музика, класична, естрадна існують у різній формі і якості функціонування, відображають різні сторони нашого життя. До того ж нерідко художньо-естетичний розвиток особистості починається саме із привчання до кращих зразків саме

популярної естрадної музики, через вимогу часу. Недарма С.С.Прокоф'єв пропонував іти в роботі з дітьми від простої до серйозно-легкої, а від неї до класичної музики.

Доведено, що “масова культура” – явище потрібне як для дорослого, так і для дитини. На її підґрунті можуть вирости яскраві пагони, якщо цей процес буде продуманий і професійно організований. Через естраду слід знайти шлях до зацікавленості, проявлення потреби учнів у спілкуванні з іншими жанрами музичного мистецтва. А для цього потрібна певна методична система, яка б включала: **завдання** (поглибити знання учнів про напрямки сучасної естрадної музики, сформувати емоційно-оцінне ставлення до творів естрадного жанру та виробити показники його оцінювання тощо); ефективні **методи** (традиційні та нетрадиційні); **форми** педагогічної роботи (індивідуальна, групова, фронтальна); педагогічні **умови** (систематична організація інформації на уроках музики, постійне функціонування фан-клубу любителів сучасної естрадної музики, встановлення особистісних контактів учителя з учнями тощо).

Отже, сучасна естрадна музика і особливо пісенна повинна стати об'єктом шкільних занять. Серйозна і дуже розповсюджена педагогічна помилка зводиться до того, що більшістю методистів, учителів музики, вихователів не помічається, а часто й ігнорується цей жанр у повсякденній навчально-виховній роботі. Складається враження, що вона відсутня в приміщенні школи, а існує тільки за її межами. Разом із тим відомий болгарський педагог Г.Гайтанджиев зазначав, що “критерії для оцінки явищ легкої музики слід розробляти ще в школі. На уроках музики повинні зайняти своє місце кращі зразки легкого жанру, і в першу чергу, естрадної пісні. Відсутність у репертуарі школярів хорошої естрадної пісні означає відхід від реальності, розрив між змістом музичного навчання і емоційними інтересами та потребами молоді” [4, с. 221].

Література

1. Булучевский Ю. С. Краткий музыкальный словарь для учащихся / Ю. С. Булучевский, В. С. Фомин. – [9-е изд., дополн.]. – Л. : Музыка, 1988.
2. Морозова С. Деякі аспекти поп- і рок-музики / С. Морозова // Шкільний світ. – 2007. – № 1.
3. Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М. : Сов. энциклопедия, 1974. Т. 2. – 1974.
4. Музыкальное воспитание в современном мире : материалы IX конференции ИСМЕ. – М., 1983.
5. Семина А. Е. Молодежная субкультура в эстетическом воспитании подростков / А. Е. Семина // Искусство и образование. – 2008. – № 3.

УДК 371.134:78

САМОСТІЙНІСТЬ, ЯК ГОЛОВНА УМОВА ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Гречаник Н.І.

Ó ñòàòò³ ðéçäëüäá°òóñüü ïðéäëäèà ñóóíñò³ òà çéà-áéü ñàéñò³ééíñò³ ïñéäñòíñò³, üé íàòáé³çéò é ñéëäáéíçé òáéð-éçé ñàéðäáé³çàò³çé íäéáòòóéíáé á-éòäéü íóçééé.

Éëp-éá³ ñééáà: ñàéñò³ééíñò³, òáéð-à ñàéðäáé³çàò³çé, òáéð-³ çàáááéü.

Á ñòàòóä ðáññéäòðéäáááòñüü ïðéäëäèà ñóóíñò³é é çéà-áéü ñàéñò³éü-òäéúéíñò³é éé-éíñò³é, éáé íàòáéçéà é ñéñòäáéüpüáé òáéð-áñééé ñàéðäáééçàò³éé áóáóúááé á-éòäéü íóçééé.

Éëp-ááúá ñééáà: ñàéñò³éüòäéúéíñò³é, òáéð-áñééü ñàéðäáééçàò³éé, òáéð-áñééá çàááéü.

The article focuses on the problem of essence and meaning of personality independence as a mechanism and constituent of prospective teacher of music creative self-realization.

Key words: the independence, creative self-realization, creative tasks.

Сьогодні надзвичайно важливою є проблема реформування системи освіти на всіх рівнях. Її оновлення здійснюється в умовах гуманізації педагогічних процесів, яке передбачає повну реалізацію особистісних потенцій суб'єкта навчання, підготовку до всебічної творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності. В повсякденній роботі вчитель музики вирішує широкий спектр обов'язкових і творчих завдань: від планування та керування процесами навчання, розвитку, виховання учнів у навчальній і позанавчальній музичній діяльності до пошуку інноваційних прийомів, засобів, методів активізації навчально-виховного процесу й застосування інтерпретаційно-імпровізаційних умінь, відповідно окремої педагогічної ситуації. Якісність і успішність виконання всіх вищезазначених функцій вимагає від фахівця активності, ініціативи, самостійності, креативності, індивідуально-неповторного ставлення до оточуючого середовища, потреби в стійкій мотивації до самореалізації, і т.д. Активізація та рівень практичної апробації цих компонентів часто буває неоднаковим, а найважливішим елементом серед них є самостійність. Відповідно до цього, проблема її виховання, як умови творчої самореалізації майбутнього вчителя музики, є першочерговим завданням сучасної музично-педагогічної освіти в межах вузівської підготовки.

Науково-теоретичною основою нами означеної проблеми, покладені положення про те, що творча самореалізація майбутнього вчителя музики в своїй основі має результативність музично-пізнавальної діяльності студента на основі індивідуально-

особистісного, самостійного, творчого досвіду. Як показує практика, в сучасних умовах пошуку нових підходів у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації, формування навичок самостійності в усіх видах музично-творчої діяльності стає особливо актуальною. Важливість вирішення означеної проблеми окреслює В.Ф.Орлов, який зазначає, що: "Недавній випускник мистецького факультету ... починаючи свою самостійну діяльність і не маючи досвіду самостійного знаходження смислу і сутностей творів мистецтв ... стає перед необхідністю керуватися тим, що пишуть про мистецтво у підручниках, посібниках, методичних рекомендаціях, а не власноручно знайденим смислом" [2, с. 67].

Вивченням даної проблеми займалися Н.В.Бочкіна, Є.Г.Михайловський, Л.М.Піменова, Л.А.Ростовецька, які розглядали самостійність, як регулятор взаємоактивного зв'язку особистості з соціальним середовищем. С.А.Архангельський, В.Бондаревський, П.Підкасистий, М.Солдатенко та ін. вивчали самостійність у загально-педагогічному контексті, як складову самостійної роботи студентів. У музично-педагогічних дослідженнях О.Рудницької, М.Ростовського, Г.Падалки дана властивість розглядається в тісному взаємозв'язку з феноменом творчої діяльності й означається творчою самостійністю. Разом із тим проблема самостійності, як головної умови творчої самореалізації особистості майбутнього вчителя музики вивчена недостатньо.

Мета статті полягає у тому, щоб вивчити відповідні науково-теоретичні першоджерела з

означеної проблеми; встановити взаємопов'язаність понять “творча самореалізація” та “самостійність”; означити недоліки та протиріччя в сучасній музично-педагогічній підготовці майбутнього вчителя музики.

Організація навчально-виховного процесу в музично-педагогічних закладах освіти, перш за все, передбачає формування системи знань, умінь, навичок практично-виконавського спрямування та в той самий час відзначається певною специфікою. Вона полягає в тому, що робота над мистецьким твором є багаторівневим складним процесом: від глибокого пізнання емоційно-змістовної сутності, логіки розвитку музичної думки до індивідуального добирання та практичного виявлення засобів художньої виразності, пошуку прийомів і методів апробації й корекції власної виконавської ідеї. Всі ці етапи підкреслюють варіативно-суб'єктивну природу осягнення музичного мистецтва, яка є результатом особистісного сприйняття, бачення, а отже, тлумачення повного художнього образу. Дослідниками С.Барановською, А.Козир, П.Харченко та ін. зазначено, що зовнішня і внутрішня сторони музичної діяльності загалом вимагають певного рівня самостійності, основа якої закладається в період навчання майбутнього вчителя в педагогічному вузі, а також оволодіння відповідними вміннями і навичками самоосвітньої діяльності, що дає змогу не лише організувати процес самовдосконалення, а й визначити найефективніші шляхи власного творчого розвитку. Очевидно, що набуває надзвичайної важливості формування й розвиток творчих умінь майбутнього вчителя музики, які передбачають здатність до самостійної творчої діяльності, а значить до продуктивної творчої самореалізації в подальшій професійній діяльності.

Опрацювання наукових джерел дає нам підстави розглядати поняття “самостійність”, як певну якість особистості, що характеризується сформованістю системою знань, умінь та навичок, якими вона володіє, а також, як практичне втілення всіх відповідних потенцій індивіда – тобто досвіду. Професор О.П.Рудницька наголошує: “Самостійність – властивість особистості, що знаходить своє вираження у здатності визначати мету власної діяльності, планувати та реалізовувати її на основі набутих знань, умінь і навичок без сторонньої допомоги” [4, с. 158]. Психологія самостійності тлумачить, як процес активізації інтелектуальної, емоційно-чуттєвої, вольової та діяльнісно-поведінкової сфер особистості, та вимагає від людини свідомої реакції в нових умовах, проявляється через ініціативність, критичність, адекватну самооцінку й почуття особистої відповідальності за власні вчинки. Ці твердження вказують на те, що самостійність є результатом роботи інтелектуально-пізнавальних процесів з вектором цілепокладання, згідно цього самостійне знаходження засобів її реалізації. З цього видно, що поняття завжди ідентифікує рівень активності, ініціативності індивіда, що проявляється в усіх видах діяльності. В контексті нашої проблеми, дана властивість має тісний взаємозв'язок між процесом набуття особистістю музичного досвіду (сприйняття та усвідомлення інформації) й здатністю практичної творчої реалізації самостійно набутих умінь і навичок.

У процесі виховання самостійності у студента формується таке явище, як здатність до творчої самореалізації в усіх видах музично-творчої діяльності. В цей момент особистість характеризується з точки зору активного самовираження з креативним вектором. Фахівці в галузі музично-педагогічної освіти дане явище тлумачать в контексті професіограми сучасного вчителя музики та розглядають його з точки зору практичної реалізації багаторівневої складної системи особистісних утворень. Дослідниками Н.Сегедою, Л.Левченко, А.Зайцевою, П.Заїкою, О.Тепловою та ін. визначені спільні основні характеристики творчої самореалізації майбутнього вчителя музики: самопізнання власного потенціалу, спрямованість на саморозвиток, усвідомлене самовизначення, самоконтроль зовнішніх і внутрішніх компонентів особистості, стійка мотивація на творчу діяльність і т.д.

Цікавою для нас є думка П.В.Заїки, який розглядає даний феномен, як “... психічний стан педагога, який характеризується наявністю можливостей до систематичної самоорганізації художньо-творчої діяльності”, а саме: “Готовність до художньо-творчої самоактуалізації передбачає наявність у педагога комплексу обов'язкових ознак і характеристик (психологічна і психофізична готовність), а також відповідних знань і умінь (теоретична і практична готовність)” [1, с. 77–81]. Очевидно, що психологічна та психофізична готовність до творчої самореалізації особистості це система наступних рис: почуття самоповаги, прагнення до свободи діяльності та незалежності, віра й упевненість у своїх силах, відповідальність, нешаблонність професійного мислення й т.д. У тісній взаємодії дані якості, з одного боку, акумулюють самостійність, як результат, а з іншого, кожна із них вже передбачає самостійність, як умову їх активізації. З цього випливає, що майбутній учитель музики, як самостійно-творча особистість, повинен не тільки визнавати за собою право на формування своєї позиції та її вільну практичну апробацію, але й керуватися у процесі реалізації власної ідеї самостійно обраними цілями, особистими цінностями, прагнути до вільного вибору і прийняттю рішень, що базуються на особистому бажанні і зацікавленості.

Таким чином, у контексті тісної взаємопов'язаності самостійності й продуктивного самовираження майбутнього вчителя музики, ми можемо дати визначення творчій самореалізації, а отже – це усвідомлений, самокерований процес активізації всіх індивідуальних творчих утворень особистості в площині креативної діяльності, згідно самостійно обраній меті, самостійноозначеними нешаблонними засобами та прийомами її досягнення, відповідно особистісно усвідомлених суспільних морально-духовних цінностей.

Вітчизняна музично-педагогічна освіта на сьогодні має суттєвий недолік, який виражається в однобокому опрацюванні творів мистецтва, а саме те, що вони розглядаються лише, як об'єкт вивчення і відтворення, цим самим окреслюються домінуючі репродуктивні методи навчання й недостатня задіяність продуктивних шляхів досягнення навчально-виховних цілей. Даний підхід уне-

можливію формування та розвиток у майбутніх фахівців творчої самостійності, а отже й блокує процес творчої самореалізації. Поряд із цим існує проблема в тому, що результативність ефективності навчання вимірюється ступенем засвоєння студентами “авторитетних суджень про мистецький твір, що призводить до уніфікації оціночного ставлення до мистецтва” [4, с. 170]. За таких умов студент звикає до готових штампів, тим самим втрачає здатність до формування власної позиції. Таку ситуацію ми спостерігаємо, коли слухаємо відповіді студентів на заняттях завченими фразами, імітуючи чужу позицію, вдаючи творчу діяльність, наслідуючи, по суті, встановленим зразкам. Такий “плагіат” говорить, або ж про відсутність навичок самостійності, або ж про невпевненість у своїй точці зору та пов’язані з цим психологічні проблеми особистісного характеру. Очевидно, що самостійність, як якість індивіда, неможлива без упевненості у своїх силах та наявності мотиваційного підґрунтя й бажання самостверджуватися, саморозвиватися через творчу діяльність. “І лише ті з них, хто спромігся подолати в собі страх перед порушенням сталих канонів, у кого потреба у самовираженні виявилася сильнішою за дух “естетського” конформізму стають творчими особистостями, обираючи свій шлях у мистецтві або художньо-педагогічній діяльності” [2, с. 65].

Вирішальним значенням у формуванні самостійності, як складової та умови творчого розвитку майбутнього вчителя музики, ми вбачаємо активне залучення студентів до самостійних творчих завдань. Особливе значення має змістовний компонент даного виду діяльності. У контексті даної думки, першочерговою ланкою цього процесу є формування у студентів навичок самостійної роботи, самонавчання, самоорганізації і т.д. з подальшим утіленням креативних ідей. Опрацювання відповідної психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що під самостійною роботою вважається такий вид діяльності студента, який здійснюється “... без допомоги та безпосереднього впливу педагога і за своїми зовнішніми умовами може бути як виконавською (репродуктивною), так і пошуковою” [4, с. 174]. Відштовхуючись від цього, виконання творчих самостійних завдань містить обов’язковий продуктивний рівень.

З метою вивчення нашої проблеми, був проведений аналіз музично-творчої діяльності студентів IV курсу в умовах наступних навчальних дисциплін диригентсько-хорового циклу: “Теорія та практикум роботи з хором” і “Хоровий клас”. Розробляючи творчі завдання, були окреслені напрямки діяльності: інтерпретація, імпровізація, композиція, аранжування та визначили їх, як окремі види творчої самореалізації майбутнього вчителя музики. Академічну групу ми поділили на “міні-лабораторії” по 4–5 чол., які активно працювали протягом учбового року. Необхідно зазначити, що розподілення студенти здійснювали самостійно, чим і забезпечили комфортний мікроклімат функціонування групи. Всі етапи підготовки самостійних творчих завдань: від складання плану роботи до виконання-презентації вокально-хорового матеріалу обов’язково були супрово-

джуватися аналізом, порівнянням, аргументацією своєї позиції. Дотримання даних складових активізує мотиваційну, емоційну, волюву, інтелектуальну сфери особистості студента, що є фундаментом у процесі творчої самореалізації майбутнього фахівця.

Аналіз виконаних творчих робіт продемонстрував високий рівень суб’єктивної творчої активності саме у такій формі організації учбового процесу. Водночас такий підхід у контексті специфіки диригентсько-хорової діяльності, вирішує проблему обмеження годин виділених на хоровий практикум, тим самим, кожен студент має можливість практичної апробації власного творчого потенціалу. Необхідно зазначити, що якість виконання студентами даних завдань, формування й виховання самостійності в усіх її проявах залежать від психологічного клімату, створення якого можливе тільки у задіянні педагогом принципів особистісно орієнтованого навчання.

Наведемо деякі приклади самостійних творчих завдань: створення певних видів інтерпретації (вербальна інтерпретація-презентація вокально-хорового твору, диригентсько-виконавська інтерпретація); імпровізація вокально-хорових послівок на завдані вихідні моменти, створення імпровізації на тему народних пісень, мовленнєва імпровізація згідно “проблемних репетиційних ситуацій”; написання пісень дитячої тематики з подальшою перспективою практичного втілення створеного матеріалу; написання інструментального супроводу до вокального матеріалу; аранжування певного вокального матеріалу з вектором спрощення чи ускладнення вокально-хорової фактури. Як показує досвід, складність творчих завдань залежить від рівня фахової зрілості суб’єкту творчого процесу, а значить на всіх етапах професійної підготовки майбутнього вчителя музики є необхідність залучення студентів до самостійної творчої роботи.

Результати даного методу формування самостійності через творчу діяльність показали, що виявлення й виховання в майбутнього вчителя музики індивідуальної, самостійної художньої оцінки мистецького твору, як елементу творчої самореалізації, є багатокомпонентним процесом і має певні складові: музичне мислення (аналіз, узагальнення, порівняння, синтез та ін.), самоаналіз, самоконтроль, самооцінка, активність, ініціатива, уява, фантазія та ін. Активне включення студентів у процес саморозвитку, самозмінення, самоактуалізації через інтерпретацію, імпровізацію, композицію, аранжування є важливою умовою підготовки майбутнього фахівця до творчої самореалізації, як вищого прояву креативного потенціалу індивіда.

Таким чином, аналіз науково-теоретичних джерел та виконання студентами самостійно-творчих практичних завдань дає нам підстави виявити певні протиріччя в процесі музично-педагогічної підготовки вчителя музики:

- між націленістю нормативних документів музично-педагогічної освіти на розвиток творчої активності майбутнього вчителя музики й недостатнім змістовним наповненням навчальних програм у контексті особистісно орієнтованого навчання;

- між прагненням студентів включитися в процес продуктивної творчої діяльності та відсутністю психолого-педагогічних умов для творчої самореалізації в умовах музично-педагогічної підготовки;
- між наявністю у майбутніх учителів музики формальних знань, умінь і слабким володінням

навичками самостійної роботи в нестандартних, нових умовах;

- між недооціненням специфіки взаємозв'язку всіх проявів самостійності особистості, як складової продуктивної музично-творчої практики майбутнього педагога.

Література

1. Заїка П. В. Підготовка майбутнього вчителя музики до художньо-творчої самоактуалізації у практичній діяльності / П. В. Заїка // Художньо-педагогічні читання : матеріали IV Міжнародної конференції. – Х. : 2008.

Вип. 3. – 2008. – 136 с.

2. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 360 с.

3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

4. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В. Ф. Орлов ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.

5. Харченко П. В. Підготовка майбутнього педагога-музиканта до професійного розвитку / П. В. Харченко // Проф.-художня освіта України : [зб. наук. праць]. – Київ ; Черкаси : Видавництво “Черкаський ЦНТЕІ”, 2003.

Вип. 2. – 2003. – С. 240–246.

УДК 378.096.017:78

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СТУДЕНТІВ

Вергунова В.С.

Νοαοοὺ ἰδεῖται αἰὰ τὸ αἰῶνι διδιδασκαλίῳ αἰνῶσθε ὁπίπῃται ἡοααεαίῳ αἰ ἰοῦε+ίῃ ἰεῖοαοοαἰ ἰαεαοοί³ ὁ+εοαεε³ ἰ+αοεῖαεῖ εεαῖ³ ἰοῦεεε ὁ ἰδῖοαῖ³ ζῶ οαδῖαῖ³ ἰααῖοῖαεε. Αεῖα³ οεεεε³ ἰαααῖα³ ὀίῃ, ἡε³ ἡἰδεῦεοὺ αἰῖαῖαῖ³ ἀοαεοεαἰῖ³ οἰῖαῖ ἰδῖοαῖ³.

Ἐεε+ίῃ³ ἡεῖαἰ: αἰῖα³ ὁπίπῃται ἡοααεαίῳ αἰ ἰοῦε+ίῃ ἰεῖοαοοαἰ, ἰαααῖα³ ὀίῃε διδιδασκαλίῳ αἰνῶσθε ὁπίπῃται ἡοααεαίῳ αἰ ἰοῦε+ίῃ ἰεῖοαοοαἰ.

Νοαοοὺ ἰῖαγὺαἰα αἰἰδῖαἰ διδιδεῖααἰεῦ ἰῖοα οαἰῖοἰῃ ἰοἰεαἰεῦ ε ἰοῦεαεεἰῖο εἡεοῖῖοαο ἀοαοεεῖ ὁ+εοαεεε ἰα+αεεἰῖο εεαῖῖα ε ἰοῦεε ε ἰδῖοαῖ³ εῖ ἰδῖοαῖ³ ἡεἰαεεἰε ἰααῖοῖαεε. ἰῖααῖαεε εῖ ἰαααῖαεε+αῖεεα ὀῖεαεῦ εἰοἰοαἰ ἡἰῖαῖῖοαοοὸ αἰῖοεεαἰεε ἡοαεοεαἰῖοε ἡοἰῃ ἰδῖοαῖ³.

Ἐεε+ααῖα ἡεῖαἰ: ἰῖο οαἰῖοἰῃ ἰοἰεαἰεῦ ε ἰοῦεαεεἰῖο εἡεοῖῖοαο, ἰαααῖαεε+αῖεεα ὀῖεαεῦ διδιδεῖααἰεῦ ἰῖοα οαἰῖοἰῃ ἰοἰεαἰεῦ ε ἰοῦεαεεἰῖο εἡεοῖῖοαο.

The article deals with the issues of forming the experience of value-oriented attitude towards musical art in prospective primary school teachers and teachers of music in the process of their professional training. Pedagogical conditions that facilitate achieving efficiency of the process are elucidated.

Key words: experience of value oriented attitude to musical art, pedagogical conditions of forming the experience of value-oriented attitude to musical art.

На сучасному етапі розвитку музично-педагогічної науки увага дослідників зосереджується на проблемі формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва як складової частини особистісного досвіду фахівців, від якого значною мірою залежить ефективність здійснення професійної діяльності. Серед низки питань, пов'язаних із вирішенням цієї проблеми, важливими є питання виявлення педагогічних умов, які сприяють формуванню означеної якості у студентів.

У науковій літературі різні аспекти проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва розглядалися у працях В.Дряпіки, І.Куликової, І.Орлової, Г.Панкевич, А.Сохора, Ю.Юцевич та інших учених, присвячених музично-естетичному розвитку особистості, формуванню її духовної культури засобами музики; Б.Асаф'єва, О.Рудницької, О.Ростовського та інших щодо формування досвіду музичного сприймання; О.Апраксіної, Л.Арчажникової, Д.Кабалевського, М.Михаськової, Г.Падалки та інших, у яких розглядаються проблеми фахової підготовки вчителя музики; С.Барановської, В.Мішедченко, Л.Кожевнікової, Овання з музикою.

У філософському розумінні умова відображає універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує [6, с. 243]. За наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність. Психологи підкреслюють, що активним чинником впливу умов на спосіб існування певної речі виступає людина як активна, діяльна істота. Зовнішні умови та впливи визначають психічний розвиток людини не прямо, а переломлюючись через її особистість, індивідуальні психічні особливості й діяльність [4, с. 56]. Тому, окрім зовнішніх умов формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, необхідно враховувати внутрішні умови, які визначаються особистісними характеристиками студентів, а саме: набутим життєвим та художнім досвідом, розвитком пам'яті, уваги, мислення та інших психічних ознак майбутніх учителів, а також сформованістю їх професійних якостей (асоціативної уяви, образного мислення, емоційної сприйнятливості, художніх потреб, смаків тощо).

Під педагогічними умовами формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва

нами розуміються такі спеціально створені умови, які необхідні та достатні для переживання особистісної значущості музичних творів, виявлення й осмислення музично-естетичних цінностей, посилення впливу музичного мистецтва на особистість.

Виділимо умови, які, на наш погляд, є найсуттєвішими для формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва:

- педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва;
- розвиток музичного сприймання студентів як основи ціннісного ставлення до музичних творів;
- стимулювання оцінної діяльності майбутніх учителів;
- формування мотивації спілкування з музичними творами.

Ефективність формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів залежить, передусім, від характеру перебігу цього процесу: зумовлюватиметься він стихійними впливами, чи є організованим. Саме тому важливою умовою є *педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва*.

Педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва полягає у доцільній організації навчально-виховного процесу. Воно передбачає здійснення викладачем необхідної програми дій; впливу на студентів з метою *організації й координації* їхньої діяльності.

Метою керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є підвищення його ефективності. *Об'єктом* – студент, як особистість, з усіма його індивідуальними особливостями.

Педагогічне керування формуванням досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва включає в себе *педагогічне прогнозування* (передбачення музичного розвитку студента та результатів його навчальної діяльності); *прийняття педагогічних рішень*, які є результатом аналізу об'єкта керування, вибору методів впливу на студентів; *контроль* за результатами музично-виховної діяльності студента; *коригування* (попередження відхилень та внесення відповідних змін).

Здійснення викладачем певних керівних впливів передбачає урахування інформації про особистість студента й естетичну цінність конкретного музичного твору. Значну роль у цьому процесі відіграє також наявність зворотного зв'язку, в якому відображаються результати впливів, що надходять у вигляді відомостей про емоційно-естетичний відгук студента на музику, характер його переживань, емоційного стану тощо.

У керуванні процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва важливе значення має здатність викладача бути посередником між музичним твором і студентом. Це вимагає уважного ставлення до студентів, їх висловлювань, думок, емоційних реакцій, поведінки тощо. Якщо ж викладач орієнтуватиме студентів на засвоєння готових знань, то процес керування зводиться до інформативної функції.

Спілкування з творами музичного мистецтва здійснюється на основі музичного сприймання, поза яким не можливе пізнання художніх цінностей. Тому *розвиток музичного сприймання студентів* є наступною умовою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Музичне сприймання, як процес осягнення й осмислення музики, передбачає поступове заглиблення слухача в художньо-естетичний зміст твору. Його розвиток зумовлюється збагаченням емоційного досвіду студентів, активізації естетичного переживання, що сприяє не лише розумінню музичних творів, але й інтеріоризації змісту музики, тобто особистісному засвоєнню музичних цінностей; встановленню емоційно-духовного зв'язку між студентами і музичним твором; формуванню ціннісного ставлення до нього.

У розвитку музичного сприймання студентів значна роль відводиться викладачеві, завдання якого полягає у допомозі під час розбору труднощів і пояснення специфіки музичного мистецтва, ширій зацікавленості у кожному студентові, уважному ставленні до його естетичних оцінок та потреб. Важливе значення має також розвиток умінь студентів, які допомагають осягнути зміст музичного твору. Зокрема, О.Ростовський виокремлює такі, як-от: уміння виявляти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій; уміння відчувати жанрові ознаки у простих та розвинутих формах; уміння розрізняти на слух національно-стильові особливості музики та її драматургічний розвиток; уміння виявляти змістовність функціонування тих виразних засобів, які використані у творі [3, с. 21].

Наступною умовою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є *стимулювання оцінної діяльності студентів*. Науковці зазначають, що оцінна діяльність, здійснюючись на раціональній основі, забезпечує усвідомлення суб'єктивної та об'єктивної значущості конкретного музичного твору. "Оцінна діяльність є ланкою, яка об'єднує мислинневі, перцептивні і комунікативні дії слухача, і тому об'єднує під своєю егідою усвідомлені елементи слухачької поведінки", – підкреслював Є.Назайкінський [1, с. 210].

О.Рудницька вважала, що оцінка, з одного боку, дозволяє виявити вплив музики на особистість, з іншого – визначає міру відповідності твору її потребам та інтересам [5, с. 31]. Оцінна діяльність студентів допомагає встановити значущість музичних творів, а її результатом є реакція смаку. Тому викладач має дбати, щоб студенти активно діяли, щоб їх цікавило самостійне визначення художніх переваг, щоб вони прагнули до формування власної естетичної позиції, а не механічно повторювали вказівки викладача.

Стимулювання оцінної діяльності пов'язане з розвитком навичок словесного аналізу, інтерпретації художнього образу, застосуванням ціннісних критеріїв, умінням творчо співвідносити загальні естетичні принципи з особливостями оцінюваного твору мистецтва, розвитком творчої активності особистості; із забезпеченням мотиваційного ставлення до навчального матеріалу. "Якщо учня цікавить не лише сприймання, а й оцінка мистець-

кого твору, процес навчання набуває рис усвідомленого пізнання, активного втручання до сутності мистецьких подій і явищ. Учень починає сприймати мистецтво не відсторонено, а у зіставленні з власними інтересами”, – відзначала Г.Падалка [2, с. 108].

Важливою умовою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є *формування мотивації спілкування з музичними творами*.

Мотивацію розглядають як сукупність спонукальних факторів, що визначають активність особистості. Вона охоплює багато складових, одні з яких характеризуються як відносно стійкі риси особистості (потреби, інтереси, емоції, установки, ідеали, цінності), інші – як ситуативні фактори (стимули, вимоги, вплив інших людей, складність завдань тощо).

Мотивація спілкування з музичним мистецтвом має свої особливості, які зумовлюються специфікою музичного сприймання, спрямованого на осмислення й переживання музичних цінностей. Її формування полягає у розвитку музичних потреб та інтересів особистості, здатності визначати цілі власної музично-пізнавальної діяльності; активізації внутрішніх мотивів. Необхідно враховувати, що коли активність особистості зумовлюється загрозою санкцій, прагненням уникнути неприємностей і покарання спостерігається формування негативної мотивації. Зважаючи на ці особливості, завдання викладача полягає у переведенні зовнішніх вимог

у внутрішнє надбання особистості; у створенні ситуацій художньо-пізнавального інтересу, шляхом включення до репертуару високохудожніх творів; у забезпеченні емоційного фону, досягнення внутрішньої розкритості; залучення до самооцінки, вмілому використанні заохочень і покарань. Формуванню мотивації спілкування з музичними творами сприяють також чіткі уявлення студента щодо майбутньої професійної діяльності й усвідомлення її необхідності.

Отже, досягненню ефективності процесу формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики сприятимуть такі педагогічні умови: а) педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва формування музичного сприймання; б) розвиток музичного сприймання як основи ціннісного ставлення до музичних творів; в) стимулювання оцінної діяльності студентів; г) формування мотивації спілкування з музичними творами. Розглянуті нами умови підкреслюють необхідність урахування їх тісного взаємозв'язку, оскільки взяті кожна окремо, вони не зможуть забезпечити успішне формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Важливо, щоб вони створювалися в комплексі. Недотримання навіть однієї умови, у дотриманні інших, негативно впливатиме на навчально-виховний процес.

Література

1. Восприятие музыки : [сб. статей] / ред.-сост. В. Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
3. Ростовський О. Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали : [навч. посіб.] / О. Я. Ростовський. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. – 191 с.
4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1957. – 388 с.
5. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя : [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – К. : КДПІ, 1992. – 96 с.
6. Философская энциклопедия / [ред. Ф. В. Константинов]. – М. : Советская энциклопедия, 1967. Т. 4. – 1967. – 592 с.

УДК 785.161

ДО ПИТАННЯ ПРО ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ДЖАЗОВОГО НАВЧАННЯ

Безпала С.С.

Дана робота присвячена питанню становлення та розвитку джазової освіти на Україні. У ній дається періодизація джазу в нашій країні, розглядаються різні форми закладів, ставиться питання літератури, відображається дискусія стосовно навчання. Відмічаються позитивні та негативні моменти цього процесу.

Ключові слова: український джаз, джазова освіта та її структура, типологія наукових та методичних праць.

Работа посвящена вопросу становления и развития джазового образования в Украине. Дается периодизация джаза в нашей стране, рассматриваются различные формы учреждений, ставится вопрос литературы, отображается дискуссия касательно обучения, отмечаются позитивные и негативные моменты этого процесса.

Ключевые слова: украинский джаз, джазовое образование и его структура, типология научных и методических работ.

This work is devoted to the question of establishment and development of jazz education in Ukraine. Periodization of jazz in our country, different kinds of establishments, questions of literature, discussion about training are reflected. Positive and negative points of this process are distinguished.

Key words: Ukrainian Jazz, jazz education and its structure, typology of scientific and methodological works.

У розвитку сучасного українського мистецтва поряд з академічною та народною музикою, значне місце посідає джаз. Народжений на поч. ХХ ст. в США із симбіозу африканської та європейської музики цей жанр за останні сто років безупинно еволюціонував. Він приймав складні або популярні форми, породив багато стилів та напрямків, розповсюдившись по всьому світу, увібрив у себе різні культурні традиції. На сьогоднішній день ми можемо розрізнити джаз європейський, латиноамериканський, кубинський, польський, японський і т.ін. Як стверджує директор єдиної в Україні Школи джазового та естрадного мистецтва, музикознавець і джазовий критик Петро Полтарев: "... нині ми не кажемо навіть "європейський джаз", коли йдеться про Польщу, кажемо "польський джаз", бо він має конкретні національні риси. Є японський джаз... Так само нині плідний процес відбувається і в Україні. Гадаю, що мине час, і не такий уже й тривалий, коли весь світ знатиме, що є український джаз. Нині, слава Богу, ми вже маємо не тільки чудову національну школу джазу, а і її відгалуження – київське, одеське, донецьке, львівське" [2, с. 6–7]. Про це також свідчать й певні факти: по-перше, наявність основних форм джазового музикування – оркестрового ("Радіо-

банд" О.Фокіна; київський дитячий "Little Band Academia" Віктора Басюка;) та ансамблевого (чоловічий вокальний секстет ManSound; жіночий вокальний квінтет Beauty Band, інструментальні ансамблі Схід-Side, Night Groove, секстет "Ethnovation" (м.Київ), "Acoustic Quartet" (м.Харків) та ін.); по-друге, діяльність декількох поколінь українських джазових музикантів європейського рівня: гітариста Енвера Ізмайлова, трубача Валерія Колеснікова, саксофоністів Дмитра Олександрова, Олександра Рукомойникова, бандуриста Романа Гриньківа, піаністів Юрія Шепети, Володимира Соляника, Юрія Кузнецова, басистів Ігора Закуса, Макса Гладецького та багато інших; по-третє, існування всеукраїнських та міжнародних джаз фестивалів ("Дніпрогастроль", "Єдність" – в Києві; "Джаз-Карнавал" – в Одесі; "До#Дж" – в Донецьку та інші).

Дуже важливою ознакою успішності функціонування джазу в Україні є також галузь джазової освіти. Однак до цієї сфери немає однозначного ставлення як провідних українських джазових діячів, критиків, так і виконавців. Наприклад, джазовий критик Ольга Сілова в одній із своїх статей пише: "У нас не має широко поставленої якісної освіти в цій галузі. Наше джазове навчання ні на чому, окрім інтуїції, не

базується... Не має джазових програм, методичних розробок, ніяких посібників, технічної бази..." [1, с. 14].

Децю іншої позиції дотримується Петро Полтарев: "Одночасно я викладаю в Національному університеті культури й мистецтв на кафедрі естрадного співу: читаю історію джазу, стилістику естрадно-джазової та рок-музики... На заняттях ми багато часу приділяємо різним теоретичним і практичним аспектам джазової музики, і коли студенти закінчують університет, вони добре обізнані в цьому напрямі, чого не було раніше" [2, с. 3].

Звісно, такі розбіжності у поглядах щодо питань дієздатності та ефективності вітчизняної системи джазової освіти спонукають до детального вивчення цієї галузі, і підтверджують актуальність цього питання. Тому **метою статті** є формування уявлення про основні етапи становлення системи джазового навчання в Україні та вивчення її стану на сьогоднішній день.

У межах сформульованої мети передбачаються наступні **завдання**:

1. Виявити основні етапи становлення джазової освіти на Україні.

2. Систематизувати існуючі форми навчання.

3. Зробити огляд існуючих навчальних програм та доступної у межах України методичної літератури.

Становлення вітчизняної системи джазової освіти розпочалося ще за часів СРСР, коли існувала інерція сприйняття джазу як "буржуазної музики", тому оволодіння жанром відбувалося через самоосвіту. Приблизно з 1920-х рр. до поч. 60-х до джазових колективів приходили переважно з художньої самодіяльності (перш за все, духових оркестрів). Новому для себе мистецтву музиканти вчилися методом копіювання, прослуховуючи записи видатних джазменів. Чітко і конкретно про це говорить у спогадах видатного джазового трубача Валерія Пономарьова: "Я слухав платівку Арта Блекі цілими днями. ... Хтось зі старших музикантів порадив мені списати соло і подивитися, що я з цього зможу видобути, порівнюючи ноти з відповідним акордом. Дуже швидко я наштовхнувся на музичні мовні одиниці, музичні фрази або "ходи", як ми їх потім називали. ... Я наштовхнувся на золоте джерело. Я сидів вдома, розкопуючи джерело день і ніч, розбираючи акорди на піаніно, транспонуєчи фрази у всі тональності, використовуючи їх у власних імпровізаціях на різні теми. Я і озирнутися не встиг, як почав розмовляти мовою джазу" [3, с. 32–33].

Про певну обмеженість такої форми оволодіння мистецтвом джазу стало зрозумілим у 60-х рр. Саме в цей період було організовано перші всесоюзні джазові фестивалі, представлено радянський джаз і на зарубіжній сцені. Проте виконавська майстерність переважної більшості самодіяльних і навіть багатьох професійних колективів не завжди знаходилися на належному рівні. Досягненню останнього мала сприяти організація спеціальних курсів підвищення кваліфікації та естрадно-джазових відділень у державних музичних училищах. Перший спеціалізований навчальний заклад у СРСР було відкрито 1967 року в Москві під назвою "Школа джазу

МИФИ". У ній працювали такі видатні діячі, як Герман Лук'янов, Олексій Козлов, Ігор Бриль, Леонід Переверзев, Юрій Чугунов, Юрій Маркін та ін.

У 70-х рр. естрадні відділення почали відкриватися і в інших музичних училищах та вузах – спочатку в училищі ім. Гнесіних (Москва) та консерваторії ім. С.Рахманінова (Ростов), пізніше в Інституті ім. Гнесіних.

На межі 70–80-х рр. з'явилися і перші публікації, як, зокрема: "Практический курс джазовой импровизации для фортепиано" І.Бриля та "Гармония в джазе" Ю.Чугунова, також було зроблено переклад монографії Дж.Л.Колліера "Становление джаза".

На теренах України у 1974 р. було відкрите перше естрадне відділення в Київській вечірній музичній школі робітничої молоді ім. К.Г.Стеценка. Завідувачкою цього відділення стає А.А.Саратська.

Упровадження системи професійної джазової освіти в деяких середніх спеціальних закладах було здійснено в Україні тільки у 1980-х рр. Цікавим фактом є те, що в тих закладах ще до відкриття естрадно-джазового відділу діяв біг-бэнд або ансамбль студентського чи викладацького складу, тобто вже існували певні передумови. З 1980 р. естрадні відділення почали діяти в: Київському музичному училищі (завідувач – В.С.Симоненко), Одеському музичному училищі (зав. – М.Я.Голощупов); з 1986 р. – Донецькому музичному училищі (зав. – Б.Юр'єв, пізніше В.Рубан); з 1989 – Львівському музичному училищі (зав. – Ю.М.Антонюк) та Харківському музичному училищі (зав. – В.А.Гортіков); з 1990 – Криворізькому музичному училищі (зав. – О.Р.Гебель, з 1991 – А.І.Шумейко). Учбові програми цих закладів передбачають навчання гри на трубі, тромбоні, саксофоні, гітарі, фортепіано, бас-гітарі, ударних інструментах, а також сольфеджіо, теорія музики, гармонія на основі естрадної та джазової музики, аранжування, диригування, основи джазової імпровізації, оркестрова гра – ансамбль та біг-бэнд. Окремі дисципліни викладалися і у вищих навчальних закладах, наприклад, курс імпровізації в Одеській державній консерваторії з 1979 р. або "Специфіка гармонії та оркестровки в джазі" у 1982–1995 рр. у Київській державній консерваторії ім. П.І.Чайковського.

Однак викладачі новостворених естрадних відділів зустрілися з певними труднощами, які були пов'язані передусім з відсутністю необхідних методичних та учбових посібників. Саме це ініціювало появу перших українських підручників, довідкової літератури, нотних видань, перекладів зарубіжної музичної літератури таких, як: Симоненко В.С. Мелодии джаза. – К., 1970 (1972; 1976); Манилов В.А., Молотков В.А. Техника джазового аккомпанеента на шестиструнной гитаре. – К., 1979 (1984; 1989); Горват І., Вассербергер І. Основи джазової інтерпретації (переклад із словацької Лірниченка Л., спеціальна редакція, передмова та словник Симоненка В.С.). – К., 1980; Молотков В.А. Джазовая импровизация на шестиструнной гитаре. – К., 1983; Серебряный М.О. Диктанты на основе эстрадной и джазовой музыки. – К., 1989; Серебряный М.О. Сольфеджио на ритмоинто-

национальной основе современной эстрадной музыки. Ч. 1. – К., 1987, Ч. 2 – К., 1990; Фортепиано в джазе: хрестоматия для эстрадных отделений музыкальных училищ / сост. Н.С.Замороко. – Вип. 1. – К., 1988.

У 1980 рр. була спроба відкрити естрадно-джазові відділення і в початкових музичних закладах, наприклад з 1982 р. експериментальний естрадний відділ в Одеській ДМШ №3 за ініціативою директора Л.В.Арапова, а з 1989 р. згідно рішення Міністерства культури – в Одеських ДМШ №3, 5 та у школі мистецтв №2. Були розроблені спеціальні програми для естрадних відділів дитячих музичних шкіл. Але головною проблемою на даному етапі стає відсутність саме дитячого джазового репертуару та методичних посібників. На жаль, навіть на сьогоднішній день цю проблему вирішено лише частково.

У самих витоків вітчизняного джазового навчання стояли педагоги: Володимир Степанович Симоненко – дослідник джазової музики, педагог, публіцист, автор більше 20 праць, присвячених джазовій проблематиці та Євген Дергунов – піаніст, композитор, аранжувальник, викладач; йому належить велика кількість творів та більше ніж 2000 аранжувань.

Отже, можна зробити висновок, що з кінця 60-х до 80-х рр. це період, коли були зроблені перші впевнені кроки в сторону професійної джазової освіти. До цього періоду належать: офіційне впровадження навчання джазу на двох рівнях освіти – в програми музичних училищ та ДМШ, публікація перших вітчизняних праць, методичних видань та нотної літератури, створення перших просвітницьких радіопередач.

Наступний період – доба незалежності України (90-ті та 2000-ні рр.) відкриває нові горизонти для розвитку джазової освіти: по-перше, на цей час починають діяти естрадні відділи у вузах – з 1991 р. в Донецькій консерваторії (зав. – С.Г.Горовий), з 1994 р. в Харківській консерваторії (зав. – О.І.Литвинов) та у Київському та Харківському інститутах культури; по-друге, з'являються перші наукові дослідження, присвячені проблемі вітчизняного джазу – дисертації “Вітчизняний джаз і проблема стилю” (1995 р.) В.Н.Олендарьова та “Джаз у музичній культурі України: соціокультурна та музикознавча інтерпретація” (2001 р.) В.І.Романка; по-третє, продовжуючи традицію “Джазової абетки” В.Симоненка своєрідну просвітницьку місію з 1992 р. виконують радіопередачі творчого об'єднання “Промінь” – “Година меломана” Олексія Когана, “Джаз до дванадцятої” Дмитра Гальони, а також телепередача “35 хвилин джазу” Леоніда Гольдштейна.

З 2001 р. здійснюється широке впровадження системи професійної джазової освіти в середніх спеціальних закладах крупних та малих обласних центрів України: естрадні відділи відкриті в Черкаському, Чернігівському, Львівському, Миколаївському, Запорізькому, Луганському,

Ужгородському, Херсонському, Хмельницькому та ін. музичних училищах. Тому в 2006–2007 рр. були створені навчальні програми затверджені державним методичним центром навчальних закладів культури і мистецтв України, але тільки з деяких предметів: “Спеціальний клас” (упорядкована викладачами Херсонського музичного училища), “Методика навчання співу” (укладач – Л.П.Іванова, викладач Харківського музичного училища) та “Основи джазової імпровізації” (укладач – Л.М.Красавіна, викладач Черкаського музичного училища).

Паралельно нещодавно організовано відповідну спеціалізацію і в початкових навчальних закладах країни. Важливою подією стає відкриття в 2001 р. єдиної в Україні державної школи джазового та естрадного мистецтв в м.Києві, директором якої став викладач джазових дисциплін Київського національного університету культури і мистецтв Петро Вячеславович Полтарев. Цей заклад є унікальною структурою, яка професійно навчає дітей та дорослих основам традиційного та сучасного джазу, академічній, рок- і поп-музиці на інструментальному та вокальному відділеннях, підвищує їх фах у майстер-класах зірок світового рівня; формує, розвиває та досліджує основні тенденції вітчизняного естрадного та джазового музикування.

Певною допомогою викладачам у питаннях якісного джазового навчання сьогодні стає існуючий та доступний завдяки системі Інтернет та іншим джерелам як зарубіжний, так і вітчизняний методичний та нотний матеріал, наприклад: нотні посібники Дж.Еберсолєда, збірки джазових стандартів під назвою “Real Books” та транскрипції імпровізацій видатних майстрів джазу, збірки “Джаз для дітей” (Ростов-на-Дону), література Санкт-Петербурзького видання “Скіфія”, яке займається виданням робіт російських авторів та перекладів зарубіжних джазових підручників, тощо. З вітчизняних видань за останній час були розповсюджені такі збірки та публікації: “Американські блюзи. Хрестоматія” – укладач В'ячеслав Полянський, “Джазові зошити етюдів та п'єс для фортепіано Оскара Пітерсона видавництва “Мелосвіт” (2004 р.), “Джазові стандарти в імпровізаціях для труби” та монографічний нарис “Великий Джеллі Ролл Мортон” Валерія Колеснікова (Донецьк, 2007 р.), український журнал “Джаз” (Київ, 2006 р.).

Всі перелічені вище факти доводять, що система джазового навчання в Україні існує на досить непоганому рівні, але звісно ще рано стверджувати про наявність розвинутої та досконалої даної галузі, яка на сьогодні є в США та Росії, оскільки, як підтверджують певні перелічені недоліки, ця система, як взагалі і український джаз (а вони нерозривно пов'язані), тільки знаходиться на певному етапі розвитку та шукає свій шлях. Залишається додати, що багато кроків за ці роки вже зроблено і є достатньо якісними напрацюваннями в сфері джазового навчання, а удосконалення цього жанру на Україні це тільки питання часу.

Література

1. Кизлова О. Как живётся джазу в Украине / О. Кизлова // Джаз. – К., 2006. – № 1. – С. 13–16.
2. Коскін В. Петро Полтарев: У генах українців закладений джаз / В. Коскін // Демократична Україна. – 2006. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

URL: <http://www.dua.com.ua/2006/050/arch/10.shtml>. – Назва з екрану.

3. Пономарёв В. На обратной стороне звука / В. Пономарёв. – М. : Аграф, 2003. – 252 с.
4. Симоненко В. Українська енциклопедія джазу / В. Симоненко. – К., 2004. – 231 с.

УДК 78:371.134

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА УДОСКОНАЛЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Грінченко Т.Д.

У статті ставиться проблема формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці. Визначаються пізнавально-ціннісні якості даного феномену, доводиться його необхідність у становленні висококваліфікованих спеціалістів.

Ключові слова: мистецький досвід, пізнавально-ціннісні якості, мистецька освіта.

В статье раскрывается проблема формирования художественного опыта будущего учителя музыки в профессиональной подготовке. Определяются познавательные-ценностные качества данного феномена, доказывается его необходимость в становлении высококвалифицированных специалистов.

Ключевые слова: художественный опыт, познавательные-ценностные качества, художественное образование.

The article deals with the problem of the formation of the artistic experience of future teachers of music during the professional training. Cognitive-value qualities of this phenomenon are determined, its necessity for formation of highly qualified professionals is proved.

Key words: artistic experience, cognitive-value qualities, art education.

Постановка проблеми. На шляху соціально-економічних і культурних перетворень, які відбуваються в Україні, стрімко зростає роль майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти як представників творчої інтелігенції країни, що своєю діяльністю збагачуватимуть духовний потенціал нашої держави. Сприяти художньому відродженню нації зможе той учитель, який отримав універсально-інтегровану мистецьку освіту, має фундаментальні мистецькі знання, прагне зберігати і примножувати національні мистецькі традиції, володіє високим рівнем особистої культури та практичними навичками мистецької діяльності. Виконання окреслених завдань ставить особливі вимоги до організації процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музики, а саме, до її орієнтації на формування мистецького досвіду студентів, основною характеристикою якого постають пізнавальний та самопізнавальний аспекти, що виявляються у процесі спілкування з творами мистецтва.

Аналіз досліджень та публікацій. У сучасних дисертаційних дослідженнях та наукових публікаціях посилюється увага до змісту і спрямованості мистецької освіти на глибинне вивчення мистецьких творів. Ця проблема на сьогоднішній день стоїть у центрі уваги психології та педагогіки (І.Бех, В.Бутенко, С.Гончаренко, С.Мельничук, О.Отич,

В.Петрушин, О.Рудницька, Р.Шульга та інші). Вченими досліджувалася проблема необхідності формування художньо-естетичного, музично-виконавського, творчого, морального та інших видів досвіду майбутніх освітян (Т.Гризоглазова, І.Гриценко, Т.Завадська, І.Зязюн, Г.Карась, Ю.Лисюк, Є.Назайкінський, О.Олексюк, І.Сипченко, Т.Скорик, Н.Харламенкова, Є.Целмс, О.Шевнюк).

Метою статті є доведення необхідності формування мистецького досвіду у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики як важливого чинника розвитку особистості, необхідного фактору навчання та виховання кваліфікованих спеціалістів.

Виклад основного матеріалу. Герменевтичне тлумачення змісту поняття “мистецький досвід”, а також сучасні наукові доробки у розкритті питання впливовості мистецтва на розвиток особистості, уможливили уточнення сутності даного феномену на понятійному рівні, визначення його специфіки та структури. У попередньо проведених дослідженнях доводиться, що мистецький досвід, як досвід художнього розуміння і саморозуміння формується виключно у процесі художнього спілкування з творами мистецтва. Даний досвід є сформованою в процесі професійної мистецької діяльності системою відношень індивіда зі світом і з самим собою, перетвореною формою мистецької

діяльності, у якій категорія “мистецтва” вказує на досягнення її доведеного результату. У процесі набуття мистецького досвіду, через сприйняття та розуміння мистецтва, як своєрідного засобу саморозвитку, людина пізнає свій власний досвід, визначає свою власну “Я-концепцію”. Знання про світ і про себе сконцентровані в мистецькому досвіді у формах самостійного художнього мислення, здатності до наведення художніх зв'язків, оволодіння практичними навичками мистецької діяльності та досвідом використання потрібних засобів для досягнення поставленої мети. Художній твір, як артефакт мистецького досвіду, у такому контексті виявляє себе не як чуттєвий феномен (естетична насолода), а як творча цінність, естетична формотворча якість, що виконує перетворювальну функцію і здатна змінити життя людини.

Набуття мистецького досвіду починається з поетапного осягнення мови мистецтва та появи враженості від зустрічі з ним. Художнє спілкування розглядається як спілкування із самим собою, як певного роду відкриття, доторкання до чогось прихованого. Даний досвід здобувається виключно на матеріалі очевидного змісту художнього твору, що містить у собі те, на що вказується і означає певний приріст буття (на відміну від естетичного, який має більш широкий спектр своєї уваги). Зі слів Г.Гадамера, – це “досвід у справжньому розумінні цього слова і мусить щоразу розв'язувати завдання, яке ставить досвід взагалі: інтегрувати мистецтво в систему власного орієнтування у світі і в систему розуміння самого себе” [2, с. 13]. Твір мистецтва ставить перед нами завдання зрозуміти його, адже “немає нічого, щоб не означало чогось у процесі розуміння” [Там само, с. 14]. Взаємозв'язок елементів буття, продовжує свою думку Г.Гадамер, потребує свого розкриття, який реалізується саме через мистецький досвід. Особливість даного феномену полягає в тому, що він завершується не самосвідомим знанням, а прийняттям факту безкінечної відкритості до нових досвідів. Діалектика досвіду має за своє завершення не остаточне знання, а ту відкритість до досвіду, до якої приводить сам досвід, адже “бути відкритим до нового досвіду – це значить бути готовим до розуміння” [5].

У процесі фахової підготовки формування мистецького досвіду має здійснюватись на тлі небайдужості як студентів, так і викладачів вишів, активного прагнення до знань, особистісного відношення майбутнього вчителя музики до спілкування з творами мистецтва. Все, що втілюється у мистецтві, має спонукати його до виявлення свого ставлення, розвитку здатності слухати звернені послання, що несуть у собі художні твори, вимагати залучення власних творчих зусиль, уміння вибирати у царині мистецтва і з усього того, що поширюється із засобів масової інформації, лише ті зразки, які є духовно-творчою цінністю і мають виховне значення.

Гостро актуальною проблема формування мистецького досвіду майбутніх педагогів мистецьких дисциплін постає у наш час, коли увага до особливостей мистецької освіти посилюється визнанням пріоритетності ролі мистецтва у розвитку

особистості [6]. Функції мистецької освіти не зводяться до окремих функцій професійного навчання і художньо-естетичного виховання, оскільки вона є важливим компонентом цілісного розвитку особистості, який “визначає можливості підвищення культурного потенціалу всього суспільства” [7, с. 33].

У процесі навчання майбутнього вчителя музики викладання музичних дисциплін має поєднуватися з універсальною мистецькою підготовкою, формуванням мистецьких знань на історико-культурологічних засадах. Змістовою опорою занять із фаху мають стати фундаментальні знання мистецтва, як засобу пізнання і самопізнання, виду естетичного засвоєння світу.

Набуття мистецького досвіду повноцінно сприятиме культурологічній інтеграції змісту мистецької освіти. Спілкування з творами мистецтва, завдяки втіленню такої інтеграції, має стати справжнім збудником розумової активності майбутнього вчителя музики, формувати у нього професійно значущі мистецькі якості. Первинний зміст поняття “мистецтво”, викладений Аристотелем, означає “майстерність”, “вміння виготовляти” [1]. У формуванні мистецького досвіду така детермінація актуалізує необхідність високого рівня виконання музичних творів, створення осмислених художніх інтерпретацій. Завдяки засвоєнню багатого арсеналу художньо-артистичних засобів мистецтва, мистецький досвід майбутнього вчителя музики є важливим чинником формування його особистісного художнього світу зі своїми власними законами, метафоричністю, надає можливість змістовного бачення виразності кольорів і форм, відчуття ритму, мелодії, осягнення образності слова, здатності до інтуїтивного пізнання художнього твору.

Формування мистецького досвіду має стати спонукую до досягнення студентами глибинного розуміння художніх творів, сприяти розвитку їх продуктивної уяви, адже в процесі активного тлумачення мистецьких текстів відбувається зародження і виявлення нового відношення до історії, до суспільства, до власного буття та діяльності. Вивчення та виконання програмних творів (інструментальних, вокально-хорових, ансамблевих, тощо) має бути повернутим до особистого життя студента, стати втіленням художньої діяльності у світ буденного досвіду, створювати нову життєву позицію. У такому контексті мистецький досвід є основою професійної майстерності педагога-музиканта – мистецтвом бути вчителем музики.

Специфіка його формування також полягає в тому, що у самостійній роботі, вивчення студентом музичного репертуару та відпрацювання необхідних фахових прийомів і навичок має супроводжуватись процесом мистецького пізнання – “самостійної пізнавальної діяльності” [8, с. 62]. Провідна роль в її організації належить викладачу, що залучатиме студента до читання необхідної літератури, перегляду мистецьких кінострічок, присвячених творчості видатних виконавців, спонукати його до поглиблення власної мистецької ерудиції, практичного музикування, здійснювати контроль за відвідуванням філармонійних концертів,

виставкових залів, театральних вистав, веденням індивідуального мистецького щоденника, в якому студент має фіксувати події свого мистецького життя та здійснювати самоаналіз результатів навчальної діяльності, тощо.

У формуванні мистецького досвіду майбутнього вчителя музики пропонується застосування таких навчально-виховних форм, як урок, самостійна робота студента, виконання індивідуальних навчально-дослідних і творчих завдань, підготовка до виконавської практики, втілення різноманітних творчих проєктів, проведення конференцій, круглих столів. Основною формою є урок фахової підготовки, на якому відбувається сприймання та осмислення поданих викладачем знань, експозиціонування творів музичного та інших видів мистецтва, різноманітні форми художньо-творчого та життєвого спілкування. Важливими у такому контексті є науково-педагогічні доробки американського вченого Д.Кагана, який порівнює освіту з мистецтвом, педагогічний процес із засобом комунікації та художньою формою, а урок визначає енергійною виставою, актом комунікації, твором мистецтва [10, с. 7].

Серед педагогічних підходів, що здатні істотно вплинути на успішність процесу формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики найбільш доцільними є аксіологічний, акмеологічний та синергетичний підходи. Сутність застосування аксіологічного підходу полягає в формуванні у майбутнього педагога-музиканта системи професійних, мистецьких і загальнолюдських цінностей, як визначальних чинників ставлення особистості до світу, обраної професії і до самого себе, визначення відповідних до ціннісних орієнтирів способів поведінки і життя у світі.

Використання у навчально-виховному процесі акмеологічного підходу спрямовує майбутнього вчителя музики на досягнення фахової майстерності і вершин професіоналізму у майбутній мистецько-педагогічній діяльності, спонукає його до набуття необхідних психолого-педагогічних знань і умінь, навчає мислити професійно, творчо, компетентно. Підставою нашої позиції є думка А.Козир про те, що акмеологія “успішно вирішує освітні завдання засобами навчання та формуючого впливу на особистість студента, сприяє формуванню ціннісного ставлення до самовдосконалення й розвиває досвід саморозвитку, що дозволяє досягати проєктувального рівня акмеологічного розвитку як результату освітнього процесу” [4].

Застосування синергетичного підходу передбачає використання міждисциплінарних зв'язків, відкритість до нових досвідів, творчий характер навчання, розвиток “інтеграції різних способів освоєння людиною світу: мистецтва, філософії, міфології, науки” [9, с. 76], формування особистості, що саморозвивається як цілісна людина мистецтва [3].

Висновок. Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці є необхідною умовою удосконалення мистецької освіти. Характеристика його педагогічної моделі, що розглядається як дієва теоретично-практична система організації фахової підготовки студентів факультетів музичного мистецтва, впровадження якої дозволить досягнути високих результатів навчання, ефективності становлення майбутніх педагогів-музикантів як висококваліфікованих спеціалістів, що забезпечать потреби нашого суспільства у художньо-духовному вихованні підростаючого покоління, є темою наших наступних публікацій та подальшим напрямком дослідження.

Література

1. Аристотель. Метафизика // Сочинение : в 4 т. – М. : Мысль, 1976. Т. 1. – 1976. – 368 с.
2. Гадамер Г. Г. Эстетика и герменевтика / Георг Ханс Гадамер. – К. : Юніверс, 2001. – С. 7–15.
3. Грінченко Т. Д. Формування цілісної людини мистецтва як основоположна мета формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики / Тетяна Дмитрівна Грінченко // Ставропігійські філософські студії : зб. наук. пр. – Львів : Ставропігійон, 2010. Вип. 4. – 2010. – С. 145–157.
4. Козир А. В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції “Художньо-освітній простір України в контекст новітньої історії”. – К., 2007.
5. Мінаков М. А. Проблема досвіду в філософії Гегеля / М. А. Мінаков // Мультиверсум. Філософський альманах. – 2006. – № 53. – К. : Центр духовної культури.
6. Мистецтво розвитку особистості : [монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навчальний посібник] / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
8. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення / М. Солдатенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Вип. 2. – С. 54–66.
9. Цыкин А. В. Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя / А. В. Цыкин // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 174–222.
10. Kagan D. M. The heuristic value of regarding classroom instruction as an aesthetic medium / D. M. Kagan // Educational Researcher. – 1989. – № 19. – P. 15–19.

УДК 371.134:78

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Василенко Л.М.

У статті розкривається сутність педагогічних принципів вокальної підготовки студентів музично-педагогічних і мистецьких факультетів, які спрямовано на особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням мотиваційної, погребової, смислової сфери, що, у вигляді певних детермінант, впливають на активність їхньої навчальної діяльності. Ключові слова: гуманізація, індивідуалізація, толерантність, позитивність, активність, пізнання та розуміння людської природи.

В статье раскрывается сущность педагогических принципов вокальной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов и факультетов искусств, которые направлены на личностно-профессиональное развитие будущих учителей музыкального искусства с учетом мотивационной, потребностной, смысловой сферы, которые, в виде определенных детерминант, влияют на активность их учебной деятельности. Ключевые слова: гуманизация, индивидуализация, толерантность, позитивность, активность, познание и понимание человеческой природы.

The article divulges the essence of pedagogical principles of vocal preparation of musical pedagogical and art faculties students aimed at personality professional development of future teachers of musical art with an account of motivational, requirement and essence spheres which, in the form of certain determinants, influence potency of their educational activity. Key words: humanizing, individualization, tolerance, positiveness, activity, cognition and understanding of human nature.

Висвітлення різноманітних обумовленостей педагогічної освіти, на сучасному етапі дослідницьких шукань, виходять за межі вивчення лише практичної діяльності освітніх закладів і утворюють для допитливих умів більш широкі простори, включаючи методологічний, соціокультурний, психологічний, дидактичний і методичний аспекти, які розкривають фактори впливу суспільних, культурних, цивілізаційних процесів на освіту, зокрема на вищу освіту. Таке дослідження передбачає: визнання численності способів пояснення тих процесів і явищ, що обрані для вивчення; інтегрованість та інфраструктурність (нелінійність) процесу наукового пошуку на основі застосування нових методів, у тому числі й методів позараціонального осягнення дійсності, а також побудову дослідницьких сценаріїв, педагогічних моделей, що уможливають фіксування короткострокового та тривалого змінення. В якості такого "сценарію", в контексті нашого дослідження, нами обрано організаційно-методичну систему впровадження у процес вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічних принципів,

спрямованих на особистісно професійний розвиток студентів з урахуванням їхньої мотиваційної, погребової, смислової сфери, що, у вигляді певних детермінант, забезпечують активністю їхню навчальну діяльність.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних принципів забезпечення ефективності вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Висвітлюючи принципи вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, ми відштовхувались від визначеного Г.І.Легеньким поняття "педагогічний принцип", яке являє собою вихідну точку зору педагога, котрий обумовлює загальний напрямок, спосіб (метод) педагогічної діяльності [4]. Звідси нашим завданням є виявити характерні особливості визначених нами принципів: гуманізації, пізнання і розуміння людської природи, індивідуалізації, толерантності, позитивності та активності.

Методологічною основою у ракурсі даної статті для нас стали провідні ідеї та теорії видатних представників філософії, психології та педагогіки: П.К.Анохіна, С.І.Архангельського, В.М.Галузинського,

П.Я.Гальперіна, С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, Д.М.Узнадзе, Д.Юма, К.Юнга, К.Ясперса та ін.

Принцип гуманізації під час розгляду сучасних проблем освітнього процесу та соціальної практики є не просто їхнім привабливим гаслом, а й актуальною потребою. Гуманізм, що виступає атрибутом принципу гуманізації – це певний стиль мислення або таке настановлення, яке робить людське начало центральним, важливим, цінним, вирішальним, стрижневим, дивовижним, потужним – і навіть чудодійним. Роблячи це, гуманізм якнайповніше охоплює природу людського буття – символічну, культурну, тілесну, соціальну, ціннісну, смислоутворювальну тощо. Звідси сутність гуманістичного підходу до будь-якої людської властивості передбачає її розгляд як цілісності. Гуманістична мова використовує терміни, які позначають дії та цінності, намагаючись охопити й описати людське життя, а гуманісти бачать історичне, особистісне, тілесне, мотиваційне життя вписаним в охоплювальні контексти. Гуманісти, як зазначає Е.Гарен, відстоюють право людини на вдоволення звичайних природних потреб, на право насолоджуватися життям [2].

Для суспільства та його структур визнання гуманізації пов'язано із процесом переосмислення основних життєвих цінностей та, перш за все, місця та ролі людини у суспільстві. Внутрішньо цей процес орієнтовано на надання особистості абсолютної цінності як феномену природи і на усвідомлення суспільством даного положення як основного. Зовнішньо цей процес проявляється у прагненні звести усі соціальні інститути, у тому числі й систему освіти, відповідно до вимог часу. Як зазначає І.А.Зязюн, гуманістична педагогіка – це педагогіка “золотого січення”, в якій сповна враховується діалектика освітньо-виховного процесу, вибудованого на підвалинах необхідності пристосування цілей, змісту, форм і методів освіти до учня, на визнанні самоцінності людини з урахуванням суспільного характеру її буття, що вимагає певних установок і норм поведінки, на вихованні розумової особистості, що стає духом і джерелом щастя та доброчесності [3, с. 40–41].

Таким чином, в основі гуманізації сучасної вищої освіти лежать “мажорні” філософії й освітні технології, яким притаманна одна якість – освіта у них постає як діяльність самотворення людини у культурі, котра виступає цінністю у своїй цілісності.

Однією з головних психолого-педагогічних проблем людини як соціального індивіда є потреба і необхідність у пізнанні і розумінні діяльнісних аспектів та вчинків людини, що обумовлюються її природою. Унаслідок цього *принцип пізнання і розуміння людської природи* виявляється універсальним, що має неабияке значення практично у всіх сферах суспільного й особистого життя – в освіті, науці, культурі тощо.

М.О.Бердяєв свого часу зазначав, що “Людина – це верховний центр світового життя, воно падає через неї, і через неї має піднятися” [1, с. 218]. Тобто, пізнавши сутність людини, пізнаєш і розумієш сутність буття. До того ж, як зауважує Д.Юм, людська природа формально однакова у всіх

розумних суб'єктів, операційна однаковість елементів будови людського духу, як і тіла, забезпечується універсальним принципом детермінізму як стихійної обумовленості усіх дій у фізичному і ментальному світах [6]. К.Ясперс зазначав, що спотворення образу людини веде до спотворення самої людини, оскільки її образ, який ми вважаємо істинним, сам стає фактором нашого життя, вирішує характер нашого спілкування з іншими і з самим собою, прогнозує життєву настроєність та вибір завдань [8]. Разом із тим без знань про багатство людської природи неможливо зрозуміти й розкрити свій потенціал, стати суб'єктом перетворення світу і самого себе. В антропологічному знанні криється загадка людської цілісності, феномен людської здібності відроджувати свій зв'язок із світом і відчувати задоволення та щастя від повноти існування. Принцип пізнання і розуміння людської природи націлює суб'єкта освіти на розкриття не тільки своїх можливостей, але й ціннісно-смыслових орієнтирів життєдіяльності, які допомагають йому відновлювати гармонію із самим собою.

Звісно, пізнання і розуміння людської природи – це завдання грандіозного масштабу, його рішення було метою нашої культури з давніх часів. Це принцип, яким не може займатися обмежена кількості спеціалістів. Він знаходить своє місце в різних сферах наукового дослідження людини – філософії, етиці, антропології, естетиці, психології, фізіології, біології, педагогіці тощо. Не може стояти осторонь від цієї проблеми і методика, оскільки вона, як наука, вивчає закономірності навчання, відштовхуючись від природних особливостей студентів.

Розвиток методичної науки в умовах розбудови національної системи освіти набуває особливо важливого значення. Вона має обґрунтувати й будувати педагогічні процеси, виробляти нові педагогічні технології навчання, в яких реалізувалися б мета і принципи освітньої системи, спрямувати викладача в його повсякденній творчій діяльності допомагати студентів (майбутньому вчителеві) оволодіти професією. І в цьому плані найважливішим є не стільки характер та послідовність навчальних дій, що відповідають змісту навчального матеріалу, скільки аналіз того що відбувається зі студентом у процесі навчання.

Методика вокального навчання – це галузь музичної педагогіки, яка вимагає глибокого пізнання і розуміння людської природи. І це стосується не тільки сфери фізіологічних, когнітивних, емоційних, чуттєвих, музичних, співочих задатків та здібностей, а й сфери потреб, мотивів, прагнень, бажань, устремлень, цілей та смислів майбутніх спеціалістів. Викладач вокалу обов'язково має зрозуміти, що відбувається у внутрішньому світі студента. Не можна блукати на поверхні – це призведе до помилок, які іноді важко виправити. Інакше кажучи, наше знання і розуміння природи людини у процесі вокального навчання отримують сувору перевірку як у повсякденному житті студентів, так і в їхньому майбутньому професійному зростанні.

Отже, знання і розуміння людської природи дає можливість нам осягнути, прийняти і зрозуміти світ

бажань, уподобань, спрямувань, прагнень, мотивів та цілей особистості студента на шляху проектування ними свого професійного майбутнього.

Переоцінка власних можливостей та здібностей, спричинена руйнацією колективістських ідей, змушує сучасну людину спиратися на власні індивідуальні ресурси. Це підвищує роль автономії особистості, її незалежності, самодостатності та самоцінності. У сучасних умовах суспільного розвитку індивідуальні життєві програми чи стратегії містять більше сенсу, ніж програми та форми колективної діяльності. Українська держава, наслідуючи демократичні тенденції в процесі регулювання відносин особистості та суспільства, має враховувати і тенденції зростання індивідуалістичних принципів, зважаючи на підтримувати та регламентувати їх у суспільному житті. Це дасть змогу реально обстоювати абсолютну цінність людської особистості, автономію індивідуальної волі, забезпечувати соціально-правову захищеність особистості та оптимізувати її відносини із суспільством. З огляду на це *принцип індивідуалізації* актуалізується в сучасних умовах освітньої системи і тому особливо важливо додержуватися його в контексті педагогічної науки, де індивідуалізація має широкий спектр значень.

Становлення поняття “індивідуалізація” бере свій початок із античності та систематично означається в системі відносин особистості та суспільства як окрема ідеологія. В межах конкретного соціально-історичного етапу індивідуалізація існує поряд із холістськими теоріями розвитку людини. Слід зазначити, що поняття “індивідуалізація” походить від таких понять, як: “індивід”, “індивідуальність” та “індивідуалізм”. Філософська наука розглядає поняття “індивід” як окрему живу істоту, що протиставляється колективу, соціальній групі, суспільству в цілому. Поняття “індивідуальність” зазвичай розуміють як своєрідність, сукупність якостей та відмінних властивостей, що висловлюють сутність особливого, окремого індивіда. І нарешті, поняття “індивідуалізм” витлумачується як тип світогляду, суть якого полягає в абсолютизації позиції окремого індивіда та його протиставленні суспільству. З огляду на вищезазначене, “індивідуалізація” – це прояв живої природи як безлічі неповторних індивідів – схожих, але не тотожних. Це розділення всезагального на індивідів та прийняття їхніх особливостей.

У методиці вокального навчання забезпечення успішності професійної підготовки, насамперед, пов'язане із студентом, як індивідом. Звідси індивідуалізація, як принцип, звертається до студента і як до носія певних індивідуальних якостей, і з позиції організації навчального процесу, спрямованого на суб'єкта навчання з його індивідуальною диференційованістю, закладеною природою у скриню його самості. К.Г.Юнг визначає, що “індивідуалізація” – це прагнення особистості до повноти втілення своїх можливостей (“самості”) [7]. Саме в межах індивідуалізації ми можемо визначити методологічну основу особистісно професійного розвитку студента, а також пізнати закономірності та умови вибудови ним свого теперішнього і майбутнього, що обумовлюється індивідуальними еталонами оцінки життєвих смислів.

Ідея толерантності, з якої власне і бере свою характеристику *принцип толерантності*, має давню історію. Духовне розкріпачення особи поряд з її економічною та політичною свободою відстоювали мислителі минулого, спираючись на вчення про природне право людини. Особливої актуальності ця проблема набуває в період докорінних суспільних перетворень, зламу ідеологічних концепцій, загострення міжнаціональних і міжрелігійних конфліктів, утвердження гуманних взаємовідносин між людьми й державами – характерні риси сучасності, що спричинюють значний інтерес до визначення сутності цього поняття, винайдення ефективних форм і методів виховання толерантної особистості.

Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпимість) визначається як терпимість до чужої думки, вірувань, поведінки. Тобто за основу береться згода сприйняти щось (духовне, морально-ідейне, етико-естетичне, релігійне тощо) навіть за умов входження його в суперечність зі світоглядними установками того, хто сприймає. У сучасних зарубіжних та вітчизняних концепціях толерантність розглядається як основна добродетель, або ментальне ставлення, як свобода різних типів поведінки, ціннісних орієнтацій і культурної діяльності. Отже, толерантність – це одна з можливих реакцій на різноманітність. Ця якість – відповідь на зіткнення з поглядами та вчинками, які значно відрізняються від наявних у людини вірувань, цінностей та ідеалів. Проголошуючи ідеї толерантності, людина має насамперед висувати відповідні вимоги до самої себе. Інакше кажучи, бути толерантним означає стримувати власні прояви стосовно чогось або когось чужого чи відмінного завдяки проявам вольового акту. У цьому випадку толерантність перестає бути результатом байдужості, імітацією терпимості.

У цьому контексті особливого значення набуває соціокультурна толерантність, що є ознакою впевненості особи в собі й усвідомлення надійності своїх позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться поєднання з іншими точками зору, не усувається від духовної конкуренції. Цей тип толерантності виявляється у прагненні досягти взаємної поваги, розуміння й узгодженості різноманітних інтересів і поглядів без застосування тиску, переважно методами роз'яснення та переконання.

Професійна толерантність педагогічної діяльності, таким чином, є показником професіоналізму педагога і розглядається як принцип культури мислення та педагогічного спілкування, що характеризується терпимістю й повагою з боку викладача до студентів, їхніх прагнень, думок та вчинків. З позиції властивостей індивіда, толерантність – це якість особистості, яка здатна неупереджено віднести до позитивних та негативних проявів іншої людини, а також гідно протистояти труднощам життя, вільно адаптуючись до умов сучасності. Даний принцип дає змогу прийняти прагнення людини задоволення й щастя як з позиції власне себе, так й іншого.

Застосування *принципу позитивності* обумовлене тим фактом, що людина, співнастроєна з позитив-

ними станами, є суб'єктом із високою життєвою енергією, ступенем самоактуалізації, проявленістю в житті, в творчості, в соціумі. Центрованість людини на позитивному досвіді призводить до внутрішнього комфорту і задоволеності, а сам принцип позитивності є фактором стимулювання у студентів ресурсних станів та розкриття їхнього професійного потенціалу.

Даний принцип не означає, що викладач у процесі навчання повинен постійно заспокоювати чи підбадьорювати учня. Радше він узгоджується із позицією активної підтримки та допомоги, коли педагог вибудовує свою методику відповідно до емоційних станів і можливостей студента. Позитивність у сфері вокальної підготовки передбачає застосування певних кроків у процесі взаємодії із учнями: постановка загальної мети вокальної підготовки, введення студента у сферу загально-розвиваючого аспекту співацького розвитку; емоційне насичення процесу вокальної роботи – відчуття радості і натхнення студентами від вокальних занять. “Радість, відвойована спільними зусиллями, – як зазначає Золтан Кодай, – виховує дисципліновану людину – фактор, позитивне значення якого ще не достатньо оцінено” [5, с. 70]; стимулювання ресурсних станів студента на етапі розкриття його потенціальних виконавських і педагогічних можливостей; допомога студенту в усвідомленні нових переживань і відчуттів у контексті осягнення ним своїх можливостей щодо співацького розвитку та конструктивному їх використанні як у навчальній діяльності, так і у повсякденному житті (інтеграція особистістю нового досвіду); приєднання і емоційно-чуттєве вживання у стан студента і надання йому певного зворотного досвіду.

Принцип позитивності – це принцип обов'язкового чуттєвого переживання. Він передбачає поєднання пізнавальної та емоційно-вольової природи студентами матеріалу, який їм пропонується. Шлях до розуміння сутності вокального розвитку проходить через переживання, пов'язані із відчуттями та почуттями студентів, які педагог вокалу збуджує за допомогою демонстрації власної вокально-виконавської техніки. Саме тут проявляється реальність об'єднання процесу навчання із вихованням, що підносить вокальну педагогіку на рівень мистецтва, і саме тут доречним є наголос – “Я роблю – я люблю – я веду за собою” – наголос справжнього педагога.

Вираженням принципу позитивності для студента є – усвідомлення ним того, що вокальна підготовка це радше процес задоволення, а не страждання, який дозволяє відчувати усю гаму переживань і відчуттів, що проявляються від етапу опанування вокальної техніки до виконавської та педагогічної діяльності. У свою чергу даний принцип є підґрунтям для розкриття майбутніми учителями музичного мистецтва: власних здібностей, можливостей та вітальних ресурсів; перспектив розвитку свого духовного, естетичного та когнітивного потенціалу; творчих сил особистості та екзистенційних смислів існування.

Отже, позитивність навчання передбачає позитивне ставлення до студента; усвідомлення детермінант еволюційних та емерджентних

процесів, а також прогресивних та регресивних ситуацій; емоційно-чуттєве вживання студентів у систему професійного навчання; узгодженість внутрішньої стратегії проєктованого майбутнього із завданнями та планами навчального процесу.

Згідно наступного принципу – *принципу активності* – особистість володіє властивостями ініціативи, свободи вибору і характеризується виборчою поведінкою. Ця установка своєрідно заломлюється через принцип детермінізму в його трактуванні С.Л.Рубінштейном – “зовнішнє через внутрішнє”.

Принцип активності трактується по-різному. По-перше, активність асоціюється з поняттями вибірковості й упередженості поведінки людини. Пізнання світу залежить від його цінностей, установок, інтересів. Цей підхід знайшов віддзеркалення в концепціях М.О.Бернштейна, П.К.Анохіна, Д.М.Узнадзе. По-друге, активність розглядається не стільки з погляду упередженості, скільки з позиції творчої діяльності, продуктивності (П.Я.Гальперін, О.М.Леонт'єв). Стверджується, що у реальному житті людина зустрічається із невизначеністю, стикається з проблемою зіставлення власних цілей і вимог щодо певних явищ чи ситуацій, розузгодження між якими призводить до необхідності творчо мислити й ухвалювати самостійні рішення. Третя точка зору визначає активність через неадаптивну природу людської діяльності, через поняття надситуативної поведінки, що долає стереотипи, шаблони, звичні дії.

Щодо процесу навчання, то означений принцип відображає активну роль особистості студента в педагогічному процесі, підкреслює його функцію як суб'єкта навчання, а не пасивного учасника процесу. Застосування принципу активності тісно пов'язане з методикою вокального навчання. Оскільки принцип активності пов'язаний із вивченням динамічних аспектів поведінки, зокрема з проблемою мотивації, то методику вокальних занять має бути спрямовано на підвищення у студентів інтересу до занять, підтримку у них високого емоційного тону в роботі, спонукання до напруженої розумової діяльності та творчих устремлень.

Активність студентів у процесі вокальної підготовки носить особливий характер, відмінний від активності учнів, котрі слухають лекцію або читають книгу. У співацькій діяльності вони залучаються до спеціально розроблених дій. Це виконання вокальних вправ, відтворення музичних образів, співування вокальних творів, спостереження за навчальним процесом і діями інших студентів тощо. Особливо ефективними в досягненні цілей вокального заняття через усвідомлення, апробацію і тренування прийомів і способів співацького звукоутворення і відтворення образної палітри вокальних творів є ситуації виконавської, педагогічної, евристичної та самоорганізуючої активності.

Щодо вокальних занять із їхньою діяльністю структурою, тут є доречним у контексті принципу активності спиратися, зокрема, на відому з галузі експериментальної психології ідею: людина засвоює 10% того, що вона чує, 50% того, що вона бачить, 70% того, що промовляє, і 90% того, що робить сама.

Таким чином, феномен активності виступає як принцип мобілізації потенціальних сил особистості

студента, спосіб регуляції і саморегуляції його діяльності і поведінки. Рівень активності особистості залежить від її емоційно-мотиваційного компоненту, здатності включитися у діяльність та суб'єктивного досвіду, що безумовно пов'язане із прагненням успіху і досягнень. Різні варіанти активності, а саме: понад-нормативна, ініціативна, вольова, творча тощо дозволяють прогнозувати результативність навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та утворювати плани щодо їхнього професійного зростання.

Викладений матеріал дає нам можливість зробити певні *висновки*, а саме – визначені і теоретично обґрунтовані педагогічні принципи не є зведенням певних правил, що обумовлюють процес вокально-педагогічної роботи, а швидше виступають напрямом професійного мислення викладачів вокалу, методологічною тенденцією, яка має практичне застосування в організаційно-методичній системі забезпечення ефективності вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Література

1. Бердяев Н. А. О назначении человека / сост. Л. И. Греков, А. П. Поляков / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с. – (Библиотека эстетической мысли.)
2. Гарэн Э. Проблемы итальянского Возрождения / Э. Гарэн. – М. : Прогресс, 1986. – 400 с
3. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
4. Легенький Г. И. Педагогический процесс как целостная динамическая система. – Харьков : Вища школа, 1979. – 144 с.
5. Музыкальное воспитание в Венгрии / сост. Л. А. Баренбойм. – М. : Всесоюзное издательство “Советский композитор”, 1983. – 400 с.
6. Юм Д. Трактат о человеческой природе / Д. Юм. – Минск : Попурри, 1998. – 720 с.
7. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.
8. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс ; пер. с нем. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с. (Мыслители XX в.)

УДК 378.123:005.336.5:78

ПОСТДИПЛОМНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сегеда Н.А.

У статті пропонується постнекласичне розуміння постдипломної освіти як освітнього феномену у структурі професійної діяльності викладача музичного мистецтва, що визначає реінтеграцію людино- і культуротворчих смислів музики і педагогічної реальності та зумовлює творче оновлення індивідуально-професійного ресурсу педагога-трансфесіонала.

Ключові слова: професійний розвиток, постдипломна освіта, постнекласична культура, педагогічна реальність.

В статье предлагается постнеклассическое понимание постдипломного образования как образовательного феномена в структуре профессиональной деятельности преподавателя музыкального искусства, который определяет реинтеграцию человеко- и культуротворческих смыслов музыки и педагогической реальности и обуславливает творческое обновление индивидуально-профессионального ресурса педагога-трансфесіонала.

Ключевые слова: профессиональное развитие, постдипломное образование, постнеклассическая культура, педагогическая реальность.

The author proposes the postneoclastic understanding of post diploma's education as an educational phenomenon in the structure of professional activity of the music art teacher which determines reintegration of the human and culture creative essence of music and pedagogical reality and calls forth creative modernization of individual professional resource of a trans professional pedagogue.

Key words: professional development, postdiploma's educations, postneoclassic culture, pedagogical reality.

Найбільш плідно виховний процес реалізує себе за умови досягнення взаємодії між гуманізацією суспільно-політичного життя тієї чи іншої країни і гуманістичною художньою культурою, серцевиною якої є професійне мистецтво, яке закладається у процесі мистецької освіти. Мистецька освіта є сферою духовного виробництва і реалізується як художня функція культури, забезпечуючи її самозбереження і розвиток шляхом опанування і накопичення в особистісному світі людини духовного, а точніше – художньо-естетичного досвіду поколінь.

Сучасна тенденція художньо-естетичної освіти полягає у її спрямуванні на забезпечення творчого розвитку особистості протягом життя, що актуалізує питання не лише емоційно-чуттєвого образу бажаного людиною майбутнього, але й його наповнення художніми цінностями і смислами, які вибудовуватиме й оберігатиме гармонію її внутрішнього світу й оточуючого середовища. Досягнення культуровідповідного втілення цього надскладного гуманітарного смислу у вітчизняну художньо-естетичну освіту актуалізує попит на висококваліфікованих музикантів-педагогів,

професійна якість котрих оновлюватиметься у системі безперервної педагогічної освіти протягом професійного шляху, що відповідатиме людино-творчій сутності мистецтва і запитам освітньої реальності.

Культурна перспектива вітчизняної педагогіки музичного мистецтва і музичної освіти зумовлена необхідністю вирішення наступних суперечностей: між глобальними змінами у сферах соціально-культурної практики України як однієї з Європейських держав і традиційною освітньою практикою професійної підготовки викладача музичного мистецтва (ВММ); між очікуванням користувача освітньої послуги у наданні багатогранної і цілісної професійно-педагогічної освіти в галузі музичного мистецтва й існуючою в освітній практиці пропозицією набуття художньо-виконавського фаху з елементами педагогічної кваліфікації; між реформованим змістом професійної підготовки майбутнього музиканта-педагога відповідно до Болонського процесу та усталеним фаховим досвідом викладача музичних дисциплін, що обмежений несучасними освітніми технологіями; між змістом професійно-педагогічної діяльності

майбутнього вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи і браком відповідного досвіду у викладачів мистецьких дисциплін, що виявляється у порушенні принципу наслідування; між педагогічним змістом майбутньої професійної діяльності користувача освітньої послуги і здебільшого художньо-виконавським змістом професійної підготовки тих, хто реалізує ці освітні послуги. Зазначені суперечності є ознаками соціокультурного виклику до оновлення усталеного особистісно-професійного досвіду викладача мистецьких дисциплін вищого педагогічного навчального закладу, культуровідповідності методологічних і дидактичних засад його діяльності, створюють підстави для переосмислення проблеми безперервної професійної освіти у галузі.

Наукова рефлексія положень сучасних концепцій безперервної освіти [1], [4], [5], [7], [8], [9], [10], [11] актуалізує методологічний, аксіологічний і світоглядний, соціокультурний, професійний аспекти, андрагогічні принципи і методики втілення принципу безперервності особистісно-професійного розвитку у художньо-естетичну освіту. Проте гуманістично-гуманітарні цінності сучасної цивілізаційної парадигми навчання крізь життя не набули рівня наукової рефлексії у галузі вітчизняної безперервної педагогічної освіти викладача музичного мистецтва, покликаного до людинотворчої метадіяльності в художньо-естетичній освіті, що складає наукову проблему. **Мета статті** полягає у висвітленні теоретичних імперативів, які зумовлюють визначення культуровідповідних методичних засад *постдипломної освіти викладача музичного мистецтва* (ПДО ВММ), як індивідуальної стратегії і технології професійного зростання, що дозволяє вважати її визначальним чинником професійного розвитку, який зумовлює реінтеграцію його творчого потенціалу, багаторівневої, складноорганізованої системи безперервної художньо-естетичної освіти України та інституту професії викладача музичного мистецтва.

Забезпечення професійного зростання викладача музичного мистецтва системою вітчизняної безперервної педагогічної освіти викладача музичного мистецтва фіксується у відсутності відкритих, гнучких інститутів і технологій, які передбачають можливість достатньо швидкої професійної переорієнтації, підвищення кваліфікації, розширення меж присутності в професії, саморозвитку на будь-якому етапі професійного зростання; аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації належать до рекуррентної освіти, такої, яка переважно відбувається в інших відмінних від професійної діяльності в умовах, що спричиняє тривалий (особливо для двох останніх) відхід від освітньої реальності, що для викладача музичного мистецтва у силу специфіки предмету викладання є деформаційним впливом на стан його професіоналізму (зокрема, виконавського апарату); потреба викладача музичного мистецтва в реалізації освітньо-професійної програми гармонізації особистісного і професійного розвитку залишається без належного творчо-інноваційного забезпечення.

Аналіз сучасного системного наповнення інститутів безперервної педагогічної освіти дає

змогу зробити такі висновки: її цілі, стратегії і зміст є виявом взаємодії і взаємо впливу двох основних тенденцій – соціального замовлення і конкретно-професійних вимог; безперервна педагогічна освіта у діяльнісному контексті є процесом, що має часову і етапну детермінацію; інваріантність виявляється в абстрактному, об'єктивному змісті, позаособистісному походженні критеріїв професійного розвитку викладача музичного мистецтва, а отже привалюванні функціонального, прагматичного підходу до організації і реалізації як статичних, так і динамічних елементів розглядуваної системи; соціально і професійно орієнтовані складові системи безперервної педагогічної освіти мають бути доповнені гуманітарними смислами, що спрямовує на розробку змісту і технології креативно-акмеологічного супроводу особистісного і професійного розвитку викладача музичного мистецтва у постдипломній освіті.

Інституціоналізація професійного розвитку ВММ у формалізованих системах післядипломної педагогічної освіти зумовлена тим, що у сучасних вітчизняних реаліях вони виступають консервативними підсистемами, позитив яких полягає в тому, що, по перше, завдяки їм відбувається наслідування педагогічної професійної культури, по-друге – за умови великих інвестицій вони можуть бути оптимально відтворені, але забезпечити їх ефективне функціонування вкрай важко, адже швидкість зміни інформаційного насичення наукового і музичного простору така, що не залишає цим підсистемам шансів на виживання (наприклад, у сучасній системі естетичного виховання перемогла ідея інтеграції мистецтв, але час її шляху до реалізації у вітчизняній науці та потім в освітній системі унеможливив налаштування на нові сучасні різновиди змін, що відбуваються у світовій мистецькій галузі). Таке призначення безперервної педагогічної освіти вказує на те, що головним пріоритетом у розробці її як системного особистісного феномену має стати актуалізація людино- і культуротворчої сутності його особистісної процесуальності, адже викладач музичного мистецтва виступає для неї тією зовнішньою підсистемою, що є більш оперативною і несе нову інформацію, яка дестабілізує і дисбалансує консерватизм інституціоналізованої і формалізованої системи післядипломної освіти та утворює новий процесуальний порядок – культуровідповідний й водночас особистісно орієнтований.

У системі безперервної професійної освіти викладача музичного мистецтва професійне зростання не має лінійного характеру професійного становлення, або становлення кар'єри, адже зумовлене особистісним смислом як опанування, так і спричинення динаміки професійних технологій галузі, інноваційною ініціативою оновлення норм професійної діяльності, необхідністю працівника регулярно випробовувати різноманітні сфери професії або спеціальності протягом професійного життя. Для досягнення цього гуманітарного ефекту професійного зростання виникає необхідність визначення елемента педагогічної реальності безперервної професійної освіти, який має інтегративну (формальну, неформальну та

інформальну, інституціоналізовану і неінституціоналізовану) природу додаткової професійної і поліпрофесійної освіти, яка вмотивовує континуум оновлення професійно-педагогічної якості викладача музичного мистецтва.

У віднайдені системного інваріанту безперервної професійної освіти викладача з функцією чинника професійного розвитку ми виходили з наступних концепцій. Перша концепція, запропонована російськими дослідниками на чолі з А.Карпучіною, до системи неперервної освіти такі складові: інституціоналізовані форми (які здійснюються в суспільстві інститутів: освітніх закладів, різноманітних зареєстрованих курсів і гуртків, асоціацій і спілок, публічно оголошених освітніх програм тощо) та неінституціоналізовані форми, які виокремити і визначити, на їх думку, складно, оскільки вони слабо виявляються в публічному просторі і пов'язані із великою кількістю різноманітних процесів пошуку й отримання інформації. Прикладом останньої форми є самоосвіта, яка відбувається у професійній сфері життєдіяльності й у хобі. Неінституціоналізована освіта може бути як формальною, так і неформальною. Перша пов'язана з отриманням певних кваліфікацій і ступенів, підтверджених відповідним документом (атестатом, дипломами про отримання середньо-спеціальної або вищої професійної освіти, кандидата або доктора наук). Інституціоналізовані форми завжди безпосередньо пов'язані із фінансуванням (бюджетним і позабюджетним), яке важко прослідковується в неінституціоналізованих формах. Додаткова професійна освіта і професійна освіта регульована відповідно до специфіки цілей її соціалізації людини у спосіб залучення до професії (профорієнтація і професійна освіта), розширення професійних навичок і знань (додаткова професійна освіта, підвищення кваліфікації), досягнення соціального статусу (вчений ступінь і вчене звання), загального розвитку, тобто визначення і опанування життєвих цілей і цінностей. У запропонованій моделі неперервної освіти науковці виокремлюють складову, яка не має парадигмальної визначеності, адже реалізує різноманітні і різнорідні особистісні цілі, прагматичні і конкретні запити як людини, так і спільноти, особливі вимоги до організації освітнього процесу. Вона не має конкретизованих часових меж (жорсткі часові межі, у випадку паралельної трудової діяльності, або відрив від виробництва на найкоротший час тощо). "У межах системи неперервної освіти існує "накладення" або перетинання різних за змістом освітніх процесів, що, з одного боку, показує можливість виникнення у цій сфері складних конфігурацій освітніх програм як за змістом навчання, так і вікових параметрів, з іншого – висуває завдання забезпечення наслідування різних рівнів освіти та багатоваріантних освітніх програм" [5, с. 27].

Відповідно холистсько-емерджентного підходу таким чинником поліпарадигмальної сутності та складної конфігурації у системі безперервної професійної освіти викладача вищої школи ми вважаємо постдипломну освіту. Доповнення нею безперервної педагогічної освіти розкриває

змістовну цілісність освітнього середовища, яка виявляється не лише у її адаптивній функції, але й у синергетичній ціліснооновлювальній природі системи, що розвивається за рахунок власних внутрішніх і об'єктивних та індивідуальних ресурсів.

Друга концепція вітчизняної наукової школи досліджень проблем післядипломної педагогічної освіти В.Олійника, В.Семиченко, Л.Пуховської, Л.Даниленко тлумачать сучасну післядипломну освіту не лише як систему узагальнення одержаних педагогічними працівниками фахових знань, умінь, навичок, перетворення їх у систему фахової компетентності, але й надання допомоги у подальшому особистісному розвитку, що є гарантом справжнього професіоналізму. Прогностичність, культуровідповідність, "проривний" та інноваційний зміст – основні вимоги, які, на думку науковців, визначатиме вихід усієї системи з існуючого стану. Визначальним для нашого дослідження є запропонований науковцями алгоритм розроблення наукових засад прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти [6, с. 20]. Концептуальна, змістозна, технологічна і рефлексивна складові утворюють її цілісну структуру. Концептуальна складова у запропонованому алгоритмі наукових засад розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти має реалізовуватися на принципах холізму і емерджентності, синергетики, андрагогіки, акмеології, праксеології, сучасної психології і педагогіки.

Вимогам розглянутих двох концепцій у системі безперервної педагогічної освіти ВММ відповідає постдипломна освіта (ПДО) як культурний механізм, що забезпечує оновлення професійно-педагогічної якості на індивідуально-творчому рівні та веде до гуманітарних ефектів професійного зростання, виконуючи функції чинника професійного розвитку викладача музичного мистецтва. Поставлене завдання ПДО ВММ відповідає освітнім запитам цивілізаційних процесів, тому її виокремлення в системі безперервної педагогічної освіти зумовлює наш інтерес до цього поняття, яке у науковому просторі пострадянської педагогіки набуло певної популярності і має визначення у фундаментальних дослідженнях російських науковців [1], [4], [8], [10], [11], але залишається не спроможним задовольнити потреби освітньої практики у теоретичних орієнтирах для напрацювання цілісно оновлюючого змісту професійного зростання викладача вищої школи.

Поняття "постдипломна освіта" не є новим. Утворення сучасного розуміння змісту поняття "постдипломна освіта" залишається необґрунтованим допоки не дана відповідь на важливе питання – яка причина появи поняття "постдипломна" освіта у науковому обігу? Серед досліджень проблем теорії і методики професійної освіти, об'єктом яких стала постдипломна освіта, ми не віднайшли конкретних висновків щодо висвітлення поставленого питання. Незнання цього факту нівелює міцність базових підвалин дослідження теорії і методики професійного розвитку ВММ, робить їх науковими інтуїціями. Ми не випадково зазначили, що це поняття має іншомовне походження та у

російськомовній професійній педагогічній літературі з медицини [10] з'явилось раніше, ніж в українській. Серед особливостей, що її вирізняли, акцентувалося на розвитку у медичних працівників незалежно від фаху здатності визначати національні і комунальні потреби у галузі, розробляти проекти, плани для служб охорони здоров'я, керувати ними та оцінювати їх діяльність. Основна ідея полягає в тому, що постдипломна освіта – це найбільш узагальнюючий рівень, який дозволяє діагностувати усю галузеву систему (зокрема на регіональному рівні).

Однією з важливих причин обмеженості науково обґрунтованої систематизації категорій, що характеризують процес професійного розвитку в педагогічній реальності ми вважаємо відсутність термінологічного впорядкування на епістемологічному, синтаксичному та морфологічному рівні, адже, слово – мовна одиниця, що являє не просте звукове сполучення, а є виявленням поняття про предмет або явище, що спричинює значне обтяження його змісту. У свою чергу поняття є результатом узагальнення суттєвих ознак об'єкта, а не об'єктів дійсності, що властиве науковим пропозиціям тлумачення поняття “постдипломна освіта” як аналогії терміна “післяпрофесійна”, “післядипломна” освіта. Якщо вдатись до елементарного дослівного тлумачення сполучення слів “після” і “диплом”, то можна отримати наступне розуміння словосполучення післядипломна освіта – це освіта, що відбувається через деякий час, пізніше за отримання документу, який засвідчує досягнення певних норм у якійсь галузі. У педагогічній теорії професійного розвитку таке розуміння післядипломної освіти має вказувати на часові відношення; висловлювання “післявузівська освіта” – на об'єктні відношення; “післяпрофесійна” освіта – на просторові відношення.

Недостатнє опрацювання поняття “постдипломна” освіта у сучасній теорії безперервної педагогічної освіти ми пов'язуємо з тим, що його поява у 70-х рр. минулого століття на теренах бувшого Радянського Союзу не викликала інтересу до його наукової рефлексії в силу ідеологічного детермінізму усіх освітніх феноменів марксистсько-діалектичною ідеєю, тому подальше використання здійснювалося шляхом калькування, неврахування цивілізаційних умов його походження в постмодерністській Європі II пол. минулого століття, відсутності пізнавальної мотивації до врахування ідеологем його виникнення в історичних умовах постмодерну.

“Гуманістично орієнтована освіта не може готувати людину до виконання будь-яких соціальних і професійних цілей, “не спитавши про це” саму людину... Світ людини – це не тільки “держава” і “суспільство”, і тому цілі освіти мають відбивати не тільки соціальні функції, але й різноманітність людського буття” – наголошує В.В.Серіков [12, с. 50–51]. Він закликає повернутися до висхідних смислів педагогічної свідомості і визначити природу педагогічних цілей, спираючись на критерій їх педагогічності.

Наукова парадигма, яка привалює у той чи інший історичний період утворює певний взірць, модель сприйняття і пояснення світу, а також підґрунтя для вибору методів його вивчення і перетворення. Зміст ПДО ми визначатимемо у контексті сучасних філософських і педагогічних парадигм. Таким чином, постдипломна освіта, як інваріант багаторівневого процесу безперервної підготовки до професійної діяльності, вирізняється тим, що у постнекласичній культурі класичні смисли нормованої освіти, у якій “формують професіонала” втрачаються, вона набуває нового смислу творчості і самотворення. Постнекласичне розуміння постдипломної освіти полягає у визнанні того, що вона позбувається універсальності і “позачасовості” та *актуалізується освіта як обов'язковий елемент професійної діяльності, який визначає еволюційноуюче буття останньої та не замикається на традиційній ідеї підвищення кваліфікації у спосіб кількісного нарощування знань, умінь навичок*. Вона відтворює глибинний зв'язок із вищими смислами людино- і культуротворчості в музичному мистецтві, з формуванням не лише людини, котра думає, але й педагога-митця, котрий має креативне художнє мислення, розуміє інші смисли і смисли іншого, що відкриває шляхи до мудрості і глибокої духовності, набуття педагогічного покликання.

У розумінні постдипломної освіти як визначального чинника професійного зростання ВММ ми будемо спиратися на її системно-процесуальні властивості: *відкритість, децентризм, плюралізм, гуманітарність, діалогічність, когерентність, реінтеграцію*. Зазначені особливості постнекласичного бачення педагогічного процесу ми вважаємо об'єктивними передумовами, які формують специфіку змісту і процесу постдипломної освіти висококваліфікованого фахівця, тому, зауважимо, що для базової професійної освіти ці положення не завжди прийнятні, адже студенти знаходяться на шляху опанування професійних норм.

Література

1. Воронцова В. Г. Постдипломное образование педагога: гуманитарно-аксиологический поход : автореф. дис. на соиск. уч. степ. док. педагог. наук : спец. 13.00.01 “общая педагогика” / Валентина Георгиевна Воронцова. – Санкт-Петербург, 1997. – 66 с.
2. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2005. – 256 с.
3. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : [монографія] / Василь Андрійович Кушнір. – Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
4. Маралова Е. А. Интерпретация эффектов и совершенствование постдипломного образования педагогов / Е. А. Маралова // Интеграция образования. – 2003. – № 4 (33). – С. 47–55.
5. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / науч. рук. А. Е. Карпухина: Серия “Мониторинг. Образование. Кадры”. – М. : МАКС Пресс, 2006. – 340 с.

6. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007, червень. – С. 18–23.
7. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики / [Монографическая серия : научный редактор В. И. Подобед] : в 4 т. / Российская академия образования ; институт образования взрослых. – СПб. : ИОВ РАО, 2000.– С. 219–221.
8. Переломова Н. А. Методологические аспекты личностно-профессионального роста педагога : [монография] / Наталья Анатольевна Переломова. – Иркутск : ГлавУОПО, 1997. – 217 с.
9. Подобед В. И. Методологические основания построения инновационной системы непрерывной профессиональной подготовки кадров / В. И. Подобед, М. П. Барболин // Человек и образование. – 2009. – № 1. – С. 4–8.
10. Постдипломная подготовка и обучение в области общественного здравоохранения : доклад Комитета экспертов ВОЗ по постдипломной подготовке и обучению в области общественного здравоохранения, (Женева, 25 апреля – 1 мая, 1973). – Женева : ВРЗ, 1975. – 84 с.
11. Постдипломное образование: проблемы качества : [научно-методическое пособие] / под общ. ред. С. Г. Вершловского. – СПб. : Специальная литература, 2003. – 239 с.
12. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация “Логос”, 1999. – 272 с.

УДК 378.637.016:78(043.3)

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Єременко О.В.

Стаття присвячена висвітленню проблеми підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах, розгляду теоретичних основ означеної підготовки.

Ключові слова: магістри музичного мистецтва, консолідаційний підхід, теоретичні основи.

Статья посвящена проблеме подготовки магистров музыкального искусства в педагогических университетах, рассмотрению теоретических основ данной подготовки.

Ключевые слова: магистры музыкального искусства, консолидационный подход, теоретические основы.

The article is devoted to the problem of the music art masters training at pedagogical universities and theoretical principles of its realization.

Key words: music art masters, consolidation approach, theoretical principles.

Процес розвитку національної освіти в умовах соціально-економічних змін передбачає реалізацію нових вимог не тільки до законодавчої та нормативно-правової бази вищої освіти, а й, перш за все, перегляд її змісту з метою підвищення якості підготовки фахівців. За таких обставин, здійснення сучасних освітянських процесів потребує організації професійної підготовки, яка спрямована на формування духовного світу суб'єктів навчання, "закономірності гармонізації їх життя, забезпечення природного входження до соціального середовища" [4, с. 7]. Досягнення таких результатів вимагає розроблення теоретико-методологічних засад підготовки фахівців магістерського рівня, що зумовлено наявністю протиріч між провідними інноваційними пошуками у визначенні модернізованого змісту і технологій навчання у вищій школі й недостатнім їх усвідомленням та світоглядним, науковим і методичним забезпеченням підготовки магістрів у інститутах мистецтв педагогічних університетів та музично-педагогічних факультетах.

Вітчизняна вища школа має значні здобутки в галузі підготовки майбутніх фахівців до діяльності у музично-педагогічній сфері (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, А.Козир, О.Михайличенко, Г.Ніколаї, О.Олексюк, О.Отіч, В.Орлов, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Танько, О.Хижна, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.). Загалом аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми, а також вивчення практичного досвіду організації навчального процесу на різних

рівнях підготовки майбутніх фахівців дозволяє зробити висновок, що у численних і вагомих за теоретичними й прикладними результатами надбаннях педагогічної науки залишаються поза увагою проблеми комплексного дослідження теорії та практики магістерської підготовки. Отже, **мета статті** полягає у висвітленні сучасного стану та обґрунтуванні теоретичних основ підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах.

Встановлено, що проблема розвитку освіти в Україні має глибокі історичні та соціальні корені, що вбирають у себе минуле світової наукової думки, передової практики навчання і виховання та ґрунтуються на освітянських тенденціях часів Київської Русі. Саме ідея національної спрямованості навчання закладена в сучасну освітню парадигму.

В умовах входження суспільства в постіндустріальну епоху, що вимагає фундаменталізації педагогічної освіти, впровадження інформаційних технологій, мовних стратегій та демократичних принципів управління, мистецька освіта є незмінною складовою становлення майбутнього педагога як Вчителя з великої букви, духовного наставника, друга і радника. Визнаючи перевагу мистецтва перед усіма іншими формами духовно-практичного осягнення світу, В.Андрущенко підкреслює вирішальну роль мистецтва у становленні особистості як цілісності, яка спроможна відчувати світло. В своєму відчутті людина є безмежною, безграничною, вона бачить і проникає у безмежний

світ, збагачується цим безмежним і стає всесильною особистістю [1].

Крізь призму сучасних підходів до модернізації вищої освіти, процес засвоєння систематизованих наукових знань, умінь і навичок про соціальну сутність і зміст конкретної професійної діяльності є необхідною умовою для підготовки людини до здійснення соціально-професійних функцій на належному освітньо-кваліфікаційному рівні і передбачає реалізацію таких першорядних заходів, як: оновлення змісту теоретичних засад магістерської підготовки на основі даних сучасних людинознавчих наук; опрацювання заходів щодо інноваційної переорієнтації педагогічного мислення; забезпечення умов для використання досвіду науково-дослідної роботи в навчально-виховному процесі; забезпечення динамічності змісту і методів організації навчально-виховного процесу; удосконалення підходів до практичної підготовки студентів.

На сучасному етапі розвитку освіти обґрунтування методологічних, теоретичних і методичних основ педагогіки мистецтва і мистецької освіти О.Рудницькою набуває вирішального значення. Науковець дає наступне тлумачення термінів “освіта”, “мистецька освіта”, “педагогіка мистецтва”, “педагогіка”: освіта розуміється як процес і результат формування якостей особистості засобами навчання і виховання відповідно до норм духовної культури і цінностей суспільства; педагогіка – як особлива галузь знань про освіту, що забезпечує процес відтворення людської культури у змінах поколінь і спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури [5, с. 29–30]. Метою мистецької освіти визначено подолання художньої однобічності сприймання і розуміння образного змісту художніх творів різних видів мистецтв [5, с. 29–30].

Базуючись на основних положеннях означеної концепції, О.Отич розглядає мистецьку освіту як процес та результат означених якостей особистості у ході опанування нею різновидів мистецтва і визначає професійний та загальнокультурний рівні її здійснення [3, с. 150].

У контексті зі світоглядною, методологічною та культурологічною функціями філософії [2, с. 27] визначаються функції мистецької освіти: мотиваційно-виховна, що полягає в спонуканні особистості до самовизначення, формування життєвої позиції, світогляду, усвідомленого ставлення до себе і до світу; культурологічна, що орієнтує навчальну діяльність на розвиток загальної та художньої культури учнів; пізнавальна, що передбачає залучення особистості до цілісно-образного пізнання світу; комунікативна, завдяки якій учні отримують можливість художнього полісуб’єктного спілкування; творчо-спонукальна, що передбачає акцентування ролі естетичної насолоди в сприйнятті і творенні мистецтва; психологічна розрядка, що враховує релаксаційний та рекреаційний вплив людинотворчих потенцій мистецтва на особистість [4, с. 7–28].

Вивчення стану магістерської підготовки в теорії та практиці зарубіжжя засвідчило, що інноваційні процеси у вітчизняній вищій освіті віддзеркалюють загальні тенденції розвитку освітньої системи в провідних країнах світу, але і унеможливають механічне перенесення тієї чи іншої моделі освіти, що виникла в іншій країні, до системи освіти в Україні.

Визначення поняття “підготовка” спирається на досвід системного дослідження освіти та педосвіти як складноорганізованих соціокультурних феноменів і пов’язано з науковим доробком В.Андрущенка (2002), Г.Балла (1999), Б.Гершунського (1998), О.Глузмана (1997), В.Лугового (1994), О.Олексюк (1997), О.Шевнюк (2003) та ін. У визначенні основних підходів до поняття “магістерська підготовка” ми спиралися на праці Е.Абдулліна (2005), А.Алексюка (1993), Ю.Афанасьєва (2009), В.Бондаря (1996), В.Гінецинського (1992), В.Жадько (2008), І.Зязюна (2000), Н.Кузьміної (1993), Е.Кучменко (2005), Г.Меднікової (2002), О.Мороза (2003), Г.Падалки (2008), Г.Побережної (2003), Ю.Руденка (1994), О.Рудницької (2002), В.Семиченко (1992), О.Хижної (2008), Г.Хозяїнова (1998).

Обґрунтування комплексу проблемних питань щодо визначення принципових засад, закономірностей, провідних напрямків навчання в магістратурі музично-педагогічного профілю, модернізації його змісту та методичного забезпечення, а також аналіз соціальних функцій підготовки магістрів музичного мистецтва пов’язаний з вивченням досвіду науковців у галузі педагогіки мистецтва і мистецької освіти. Згідно з сучасними науковими підходами до забезпечення підготовки фахівців у системі музично-педагогічної освіти (О.Абдулліна, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, Т.Рейзенкінд, О.Ростовський, О.Рудницька, Р.Цокур, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) і вимогами практики, цей процес ґрунтується на органічному поєднанні психолого-педагогічної й спеціальної підготовки. Аналіз наукової літератури сприяв визначенню сутності й змісту підготовки магістрів музичного мистецтва як процесу забезпечення у майбутніх фахівців професіоналізму вищого ґатунку, високого рівня підготовленості до виконання спеціалізовано-педагогічної діяльності в суспільстві з орієнтацією навчання на музичну профілізацію; формування викладацьких умінь та навичок, послідовного залучення студентів магістратури до науково-дослідницької діяльності.

У результаті дослідження визначено, що соціальні функції магістерської підготовки в системі музично-педагогічної освіти полягають у: вдосконаленні вищої музично-педагогічної освіти в сучасних умовах гуманітарно-інноваційних змін; підготовці фахівців, спроможних сприяти розвитку музичної культури і ефективному виконанню завдань естетичного виховання в Україні; забезпеченні конкурентноздатних фахівців музично-педагогічного профілю на європейському ринку праці; досягненні мобільності професійних умінь з урахуванням пріоритетів наступного життєвого шляху магістрантів.

До того ж вважаємо за доцільне підкреслити, що за змістовими параметрами функції магістер-

ської підготовки не можуть різко відрізнятись від функцій фахівців тієї ж самої спеціальності – бакалаврів. Дійсно, підготовка і магістрів, і бакалаврів має сприяти вдосконаленню музично-педагогічної освіти, розвитку музичної культури і виконанню завдань естетичного виховання в Україні. В цьому і полягає соціальне покликання діяльності майбутніх фахівців музичного мистецтва – і магістрів, і бакалаврів. Проте рівень магістерської підготовки значно вище від бакалаврської, а отже, і більшою мірою сприяє забезпеченню означених функцій. Підкреслимо, що випускники ВНЗ України мають досягти такого рівня підготовки, щоб гідно представляти Державу у світовому просторі.

Проведений аналіз існуючих моделей підготовки магістрів, який проводився з опорою на усвідомлення “моделювання” як методу дослідження специфічно організованих об’єктів, що відображає важливі їх характеристики у формалізованих конструкціях, передбачав виявлення, оцінювання та наукову інтерпретацію одержаної інформації і відбувався за такими параметрами, як: відтворення національних особливостей у створенні системи підготовки фахівців магістерського рівня та її узгодженість зі світовими стандартами; віддзеркалення у навчальних моделях сучасних особливостей освітнього процесу та виявлення їх прогностичних тенденцій; опора на принципи системності та послідовності у змісті й структурі навчально-педагогічної моделі; шляхи забезпечення мобільності в єдності з досягненням стабільності освітніх підходів до підготовки магістрів; зорієнтованість на абстрактно-узагальнене досягнення навчального матеріалу в єдності з конкретним знанням специфіки майбутньої професійної діяльності; співвідношення обов’язкового та додаткового компонентів підготовки.

У процесі аналізу ми орієнтувалися на відтворення в моделях підготовки таких характеристик, як: взаємоузгодженість навчальних програм із різних блоків дисциплін, що уможлиблює реалізацію єдиної освітньо-професійної стратегії на магістерському рівні, а також уникнення дублювання; забезпечення можливості впровадження узагальнених та індивідуалізованих підходів до фахового розвитку студентів магістратури; дотримання балансу фундаментальності та прикладної спрямованості навчання. Як показали результати нашого аналізу, моделювання навчального процесу в магістратурі відбувається як у змістовому, так і в організаційно-методичному аспектах.

Узагальнення результатів аналізу методологічної та методичної літератури з проблем дослідження, а також практичного досвіду підготовки магістрів у вищих закладах освіти, дозволяє зробити висновок, що метою магістерської підготовки має стати не тільки підвищення рівня, а й модифікація змісту бакалаврської підготовки у площину формування музично-виконавської майстерності, мистецько-теоретичної та методичної компетентності, викладацької культури, набуття досвіду науково-дослідницької

діяльності в контексті виконання соціальних функцій музично-педагогічної освіти.

Центральною ланкою забезпечення ефективності означеної підготовки виступає впровадження консолідаційного підходу, що забезпечує взаємодію музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів підготовки у збереженні змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування. У нашому дослідженні це положення знаходить своє відображення в обґрунтуванні методики, спрямованої на формування підготовленості магістрів музичного мистецтва до професійної діяльності.

До того ж консолідаційний підхід виступає теоретичною основою забезпечення єдності пізнавально-пошукового, оцінювально-інтерпретаційного і творчо-продуктивного видів діяльності магістрів.

Визначаючи специфічність кожного із означених різновидів діяльності, ми не протиставляємо їх як такі, що виключають одна одну. Консолідаційне застосування пізнавальної, оцінювальної й творчої діяльності створює фундамент для досягнення внутрішньої цілісності навчальних дій магістрантів. У дослідженні зазначається, що пізнавальна діяльність містить можливості для оцінювання отриманої інформації, для реалізації творчих підходів магістрантів до оволодіння певними знаннями. Оцінювальні дії не можуть не супроводжувати процеси пізнання та творчості. Творчі підходи, в свою чергу, суттєво збагачують пізнавальну діяльність, а також створюють умови для продуктивного оцінювання результатів пізнання.

Обґрунтування консолідаційного підходу базується на провідних ідеях щодо національної парадигми підготовки фахівців із мистецтва, гуманістичної основи музичного та екзистенційно-емоційного напрямку мистецького навчання, аксіологічних його важелів і акмеологічної спрямованості.

Національна парадигма підготовки фахівців із мистецтва як діалектики особливого і загального в культурі забезпечує соціалізацію майбутніх фахівців, засвоєння ними національної та загальнолюдської культури і передбачає розвиток їх ціннісних орієнтацій у напрямі опанування національної культури, а також застосування у навчальному процесі на рівні художнього пізнання, поряд із творами світового мистецтва, національної музики.

Вивчення та аналіз педагогічних надбань теоретиків і практиків освіти уможлиблює розуміння нами гуманістичної основи музичного навчання в контексті формування ціннісного ставлення магістрантів до мистецтва, до педагогічної і науково-дослідницької діяльності, їх здатності до глибокого переживання людських цінностей, утілення в художніх образах та адекватної оцінки мистецьких здобутків у інтерпретації музики, наслідків викладацької діяльності й результатів науково-дослідницьких пошуків.

Аксіологічні підходи до навчання музикантів-педагогів розглядаються в контексті формування їх духовної культури, що передбачає розширення мистецької обізнаності магістрів, їх здатність до глибокого переживання духовних цінностей, втілених у художніх образах, спроможність до самостійної оцінки життєвих і мистецьких цінностей, здатність до духовної самореалізації в мистецько-педагогічній діяльності.

Екзистенційно-емоційний напрям мистецького навчання передбачає забезпечення емоційної насиченості навчального процесу в магістратурі музично-педагогічного профілю і виявляється в орієнтації майбутнього фахівця на необхідність активного переживання мистецьких явищ у музично-педагогічній діяльності. Доведено, що педагогічна детермінація художньо-навчального процесу має неодмінно враховувати як усвідомлювальні, так і неусвідомлювальні мистецькі дії учасників навчання.

Акмеологічна спрямованість навчання передбачає орієнтацію навчально-пізнавальної, оцінювально-інтерпретаційної і творчо-продуктивної діяльності магістрантів на досягнення досконалості у музичному виконавстві й педагогічній праці, а також результативності в науково-дослідницькій роботі. Акмеологічне спрямування підготовки

магістрів тлумачиться нами як процес формування не лише їх здатності до оптимального застосування основних принципів і технологій у майбутній діяльності, а й глибокого усвідомлення загальнокультурного досвіду людства на особистісному рівні в умовах розвитку мотивації, що орієнтує магістрантів на самовдосконалення.

Таким чином, висвітлені у даній статті аспекти доводять своєчасність та доцільність розробки означеної проблеми і вимагають обґрунтування прогностичних орієнтирів підготовки фахівців у сфері музичної педагогіки, що передбачає активізацію особистісно-соціального підходу, сутність якого полягає у забезпеченні професійної самореалізації окремої особистості як члена громадянського суспільства України.

Подальший розгляд даної проблематики ми вбачаємо у визначенні шляхів забезпечення конкурентоспроможності фахівців магістерського рівня в процесі професійної підготовки; специфіки формування музично-виконавської культури магістрів; методики формування педагогічної майстерності магістрів музичного мистецтва; теоретико-методичних засад розвитку дослідницьких умінь у магістрів музичного мистецтва тощо.

Література

1. Андрущенко В. П. Модернізація освіти: політика і практика / В. П. Андрущенко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 12–15.
2. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : [монографія] / О. П. Мещанінов. – Миколаїв : Видавництво МДГУ імені П. Могили. – 2005. – 460 с.
3. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання теоретичний та методичний аспекти : [монографія] / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : [навчальний посібник] / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ "Інтерпроф", 2002. – 270 с.

УДК 371.134:7.05

СУТНІСТЬ ТА МІСЦЕ ПОНЯТТЯ “КРЕАТИВНІСТЬ” У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МИТЦІВ

Мергут О.О.

У статті розкривається суть поняття “креативність”. Визначається місце креативності у педагогічній науці. Наголошується на важливості формування креативності студентської молоді в процесі позанавчальної мистецької діяльності.

Ключові слова: креативність, креативна діяльність, процес навчання майбутніх митців, мистецька діяльність студентської молоді.

В статье раскрывается суть понятия “креативность”. Определяется место креативности в педагогической науке. Отмечается важность формирования креативности студенческой молодежи в процессе внеурочной художественной деятельности.

Ключевые слова: креативность, креативная деятельность, процесс учёбы будущих художников, художественная деятельность студенческой молодежи.

The article gives definitions of the essence of the notion of “creativity” and its role in pedagogy. The author underlines the importance of fostering creativity in youth in the process of extracurricular artistic pursuits.

Key words: creativity, creative activity, process of training of future artists, artistic activities of youth.

Сьогодні, на етапі розвитку педагогічної науки та мистецтва, важливого значення набуває формування креативності та навичок творчого підходу у виконанні мистецьких творів, у процесі реалізації творчого потенціалу та задумів студентів мистецьких факультетів, зокрема, спеціальностей художнього профілю. Як складова життєтворчості, креатив передбачає розвиток естетичного, індивідуально-творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця. Художнє мистецтво має величезний виховний і розвивальний потенціал у процесі формування креативної, оригінальної особистості. Тому сьогодні ставляться завдання щодо виховання творчої особистості, яка спроможна працювати в авторському креативному напрямку, яка зможе винайти нові техніки, способи створення мистецького продукту щодо впровадження творчих технологій у систему професійної освіти, де в процесі навчальної та виховної діяльності і, зокрема, громадської діяльності в галузі культури найповніше формуються такі якості особистості, як креативність, самостійність, ініціативність, винахідливість, активність тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми...

Дослідження проблеми творчості ведуться давно, зокрема питання креативності розглядаються лише віднедавна.

Проблемі художньої творчої діяльності надавали особливу увагу такі вчені, як: В.Я.Даниленко,

М.С.Каган, Ю.Г.Легенький, С.Г.Лукецький, Г.Саймон, В.В.Сеньковський та ін. Значущими є дослідження, викладені в працях фахівців із професійного навчання (А.П.Беляєва, Р.С.Гуревич, В.С.Ледньов, О.М.Новиков), зокрема, професійного навчання майбутніх дизайнерів (Є.А.Антонович, О.В.Бойчук, Г.Є.Гребенюк, А.П.Павлів, В.О.Радкевич, В.Г.Щербина, В.О.Яблонський). Значної уваги проблемі дизайну як засобу розвитку творчих здібностей особистості надавала О.В.Вишнеvsька. В.Ф.Сидоренко розглядав проектну культуру та естетику дизайнерської творчості. Загальну теорію творчості досліджували науковці: А.В.Антонов, С.М.Бернштейн, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов та ін.

Процес розв'язування винахідницьких завдань досліджували Г.С.Альтшуллер, М.П.Бойко, М.А.Віднічук, А.В.Волошук, Т.Є.Гнедина, І.С.Гордєєв, А.А.Давиденко, М.І.Меєрович, Г.С.Пігоров, С.Д.Тетельбаум, Л.І.Шрагіна, М.П.Туров, П.А.Яковишин, Б.Г.Яновський та ін.

Процес формування креативності вивчають такі українські сучасні науковці, як-от: В.І.Барко, Є.Ф.Вінниченко, М.І.Стась, А.В.Іванчук, С.В.Лазаревський, В.Г.Панок, російські дослідники: І.А.Зайцева, І.І.Маслова, А.Т.Дарчиева, А.П.Гавриленко та ін.

Вчення про креативність зустрічаємо і у наукових працях зарубіжжя у таких дослідників, як Е.Сіннотт, М.Боден, В.Нортон та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкрити поняття “креативність”, дослідивши точки

зору різних науковців стосовно даної дефініції; визначити напрямки та умови формування креативності студентів мистецьких факультетів у процесі професійної підготовки та мистецької позанавчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Сьогодні формування креативності, зокрема креативної уяви та мислення, набуває нового змісту. Ця проблема ще здавна цікавила вчених, але ще досі досконало не досліджена.

Зупинимось на визначенні та сутності поняття “креативність”.

Слово “креативність” походить від латинського *creation*, що в перекладі на українську мову означає “творення” – це загальна здатність до творчості, що характеризує особистість у цілому; виявляється в різних сферах активності, розглядається як відносно незалежний фактор обдарованості.

За визначенням Е.Фромма, креативність – це здатність знаходити рішення в нестандартній ситуації, а також це спрямованість на нове й уміння глибоко усвідомлювати власний досвід.

За словником психолога-практика (С.Ю.Головін), креативність – це “творчі здібності індивіда – здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Характерна готовність до продукування принципово нових ідей і входить до структури обдарованості як незалежний чинник”.

Креативність тісно пов'язана як з цікавістю і дослідницькою поведінкою, так і з пошуком нових відчуттів – бажанням зробити щось нове, урізноманітнити свою діяльність.

Сьогодні психологи вважають креативність сталою категорією; визначилися кілька основних аспектів її дослідження:

- предметно-процесуальний та рефлексивний (процес вирішення творчого завдання);

- продуктивно-результативний та соціально-управлінський (умови креативного розвитку, самовираження й непрямого управління творчим процесом навчання й виховання) [4, с. 71].

Поняття “креативність” було введено в психологію під час розробки тестів, за допомогою яких можна було б досліджувати розвиток творчих здібностей, “американський психолог Дж.Гілфорд запропонував кубічну модель структури інтелекту, виявив існування двох принципово відмінних типів мислительних операцій: конвергенції і дивергенції” [1, с. 22].

Чотири основних параметри креативності виділив Дж.Гілфорд:

1) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді;

2) семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;

3) образно-адаптивна гнучкість – спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

4) семантична спонтанна гнучкість – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій

ситуації. Загальний інтелект не включається в структуру креативності.

Пізніше автор згадує шість параметрів креативності:

- здатність до виявлення і постановки проблем;

- здатність до генерування великого числа ідей;

- гнучкість – здатність до продукування різних ідей;

- оригінальність – здатність відповідати нестандартно;

- здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;

- здатність вирішувати проблеми, тобто здібності до аналізу і синтезу [3, с. 264].

Проявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище.

Дослідник Д.Б.Богоявленська стверджує, що креативний тип особистості властивий усім новаторам незалежно від виду діяльності. Нею пропонується в якості системостворюючого чинника творчості *інтелектуальна активність*, яка розглядається як інтегральна освіта, властивість цілісної особистості, що відображає процесуальну взаємодію інтелектуальних і мотиваційних компонентів системи в їх єдності і забезпечує здатність особистості до ситуативно нестимульованої продуктивної діяльності [2, с. 24].

Розглянемо результати емпіричного дослідження креативності за У.Д.Козленко. У мисленні креативних особистостей переважають такі складові креативності, як: побіжність, гнучкість і оригінальність. На креативність сприяють такі чинники, як: радість, пристрасність, прилив стеничних емоцій, прагнення до домінування, ризику, тяжіння до незалежності, порушення порядку, зняття відчуття страху, фрустрації. Креативність – одна з провідних життєвих потреб особи в перетворенні дійсності [5].

Креатив як складова життєтворчості передбачає розвиток індивідуально-творчого, естетичного потенціалу особистості майбутнього фахівця, а також розвиток інтуїтивного мислення, що відіграє важливу роль у формуванні креативності митця. Саме тому питання інтуїтивного розвитку особистості стає більш актуальною і перспективною у наш час [6, с. 45].

Частіше за все у професійній підготовці поняття “креативність” майбутніх митців пов'язують із поняттям “творчість” і розглядають як особистісну характеристику.

Креативність – повна протилежність шаблонного мислення, робить процес мислення захоплюючим, породжує оригінальні ідеї. В процесі підготовки майбутніх митців необхідним є формування саме креативних якостей особистості.

Процес формування креативності у студентів є досить нелегким і потребує управління саме викладачами, які є творчими особистостями, які є цікавими, креативними, неординарними для своїх наступників, а також педагогічно та психологічно освіченими. Важливим у навчальному-виховному процесі є оновлення змісту мистецької освіти, впровадження авторських курсів, інноваційних форм і методів професійного навчання; проведено сучасних форм методичної роботи;

налагодження співпраці з роботодавцями, студіями відомих українських та зарубіжних майстрів. У своїй роботі педагоги можуть застосовувати інноваційні методи: метод проектів, метод педагогічної підтримки, індивідуальні завдання, метод спільної практичної діяльності. У разі застосування вищезгаданих педагогічних кроків підготовка майбутніх дизайнерів у дусі креативу буде досить ефективною за умови виконання творчих, виробничо-технічних, проектно-художніх, науково-методичних функцій відповідно до обраної спеціалізації в контексті формування у студентів таких професійних якостей, які розкривають їхні креативні можливості, а саме: зацікавленість багатоманітністю та єдністю світу речей, здатність до узагальнення; автономність характеру мислення; схильність до дослідницької та конкурсної діяльності; здатність до самоствердження; відповідальність за результати власної роботи, здатність трансформувати та перетворювати образи із наступним наданням їм зовсім нових ознак та властивостей, що вказує на креативний хід думки митця тощо.

У позанавчальній роботі важливим є участь студентської молоді у громадських організаціях: участь у майстер-класах майстрів, художників; допомога у влаштуванні персональних та колективних виставок мистецьких творів, виїзди на пленер,

зустрічі з фахівцями в галузі мистецтв тощо. Все це сприятиме формуванню та розвитку креативних здібностей молоді, що обрала мистецький напрямок подальшої професії.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Отже, проаналізувавши погляди щодо креативності різних учених, бачимо, що креативність – неоднозначна характеристика особистості, яка формується в процесі творчої діяльності людини, це широка характеристика, яка визначається не тільки здатністю до творчості, але і комплексом інших психічних властивостей особистості: емоційною рухливістю, мотивацією, емпатією, певним інтелектуальним рівнем, комунікативними якостями, певним сприйняттям тощо.

Формувати креативність майбутніх митців можна під час професійної підготовки як у процесі навчальної діяльності, так і в позаурочний час. Зокрема цьому сприяє широка мистецька діяльність у громадському житті населених пунктів.

Багато учених стверджують, що, отримуючи задоволення від творчості, людина засвоює певні орієнтації по відношенню до світу і до самого себе; відповідно, стаючи креативною особистістю – людина може змінити світ на краще.

Література

1. Барко В. І. Креативність та її діагностика / В. І. Барко, В. Г. Панок, С. В. Лазаревський // Обдарована дитина. – 2001. – № 6. – С. 22–27.
2. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей / Д. Б. Богоявленская // Психологический журнал. – 1995. – № 5. – С. 24–26.
3. Грановская Р. М. Конфликт и творчество в зеркале психологии / Р. М. Грановская. – М. : Генезис, 2002. – 573 с.
4. Єрмола А. М. Креативність в основі моніторингу / А. М. Єрмола // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 8. – С. 71–72.
5. Козленко В. Н. Проблема креативности личности / В. Н. Козленко // Психология творчества. – М., 1990. – С. 131–148.
6. Тюріна Т. Г. Феномен інтуїції / Т. Г. Тюріна. – [2-ге вид., переробл. і доп.]. – Львів : СПОЛОМ, 2005. – 120 с.

УДК 371.134 :78.07 :159.947.5 (045)

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Морозова О.О.

У статті розглянуто теоретичні засади та основні характеристики критеріїв і показників сформованості мотивації педагогічної діяльності у студентів музично-педагогічних факультетів.

Ключові слова: критерії, показники, мотивація, музично-педагогічна діяльність, майбутні вчителі музики.

В статье рассмотрены теоретические основы и основные характеристики критериев и показателей сформированности мотивации педагогической деятельности у студентов музыкально-педагогических факультетов.

Ключевые слова: критерии, показатели, мотивация, музыкально-педагогическая деятельность, будущие учителя музыки.

The author of the article examines theoretical principles and basic characteristics of criteria and indicators of motivation for pedagogical work of students of music teacher training departments.

Key words: criteria, indicators, motivation, music education work, future teachers of music.

Державні документи з питань освіти в Україні орієнтують викладацьку та наукову громадськість на відтворення інтелектуального і духовного потенціалу молоді. У сучасних умовах дефіциту духовності особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних ВНЗ щодо підвищення рівня підготовки вчителя музики. Їхня професійна діяльність вимагає швидкого орієнтування в новому суспільному середовищі, розвитку творчих здібностей, тонкої чутливості, толерантності, всебічної готовності до майбутньої вчительської праці.

Музично-естетична діяльність педагога містить у собі великі можливості для розкриття його творчого потенціалу, збагачує естетичний досвід, розвиває емоційно-чуттєве самовираження, активізує формування виконавської майстерності. Все це потребує від майбутнього фахівця не тільки засвоєння теоретичних знань, практичних навичок, а й бажання, прагнення реалізувати їх у конкретних педагогічних ситуаціях. Водночас практичний досвід засвідчує, що не всі випускники музично-педагогічних факультетів ВНЗ мають достатній рівень мотивації педагогічної діяльності.

У всій багатогранності підходів до питань формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики цю проблему, на нашу думку, досліджено недостатньо.

Проблему формування мотивації професійної діяльності досліджували як педагоги, так і психологи.

Так, педагоги акцентують увагу на виявленні чинників і умов, дидактичних і виховних засобів, за допомогою яких виникає можливість керувати процесом формування мотивації. Праці психологів зорієнтовані на з'ясування характеру зв'язків, залежностей між рівнем сформованості мотивації та ефективністю діяльності.

Підготовка майбутніх учителів музики до професійної діяльності була об'єктом низки досліджень (Л.Арчажнікова, О.Глузман, С.Науменко, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.). Результати аналізу наукових праць засвідчили, що для вирішення цієї проблеми вагомими були такі напрямки в роботі, як-от: формування ціннісних орієнтацій студентів, естетичної спрямованості, комплексу спеціальних знань і особистісних професійно-значущих якостей. Підкреслюючи важливість зазначених теоретичних проблем, все ж є підстави констатувати недостатнє вивчення феномену формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, у тому числі щодо конкретизації критеріїв та показників сформованості мотивації їх педагогічної діяльності.

Метою статті є висвітлення теоретичних підходів до визначення змісту основних критеріїв сформованості у майбутніх учителів музики мотивації педагогічної діяльності та їх показників.

Як відомо, будь-якому педагогічному явищу притаманні кількісна та якісна визначеність. Для того, щоб визначити систему впливів на формування

мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, необхідно виробити засіб діагностики сформованості цієї якості. Потреба у розробці такого засобу зумовлена, по-перше, необхідністю своєчасного визначення стану формування мотивації педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, який має бути виражений конкретною мірою, оцінкою; по-друге, важливістю коригування зовнішнього і внутрішнього (з боку студентів) впливів на формування цієї властивості.

Виходячи із діалектичного принципу зв'язку теорії і практики, ми вважаємо за необхідне визначити якісні та кількісні показники сформованості мотивації педагогічної діяльності у студентів музично-педагогічних факультетів.

Результати аналізу досліджень проблеми критеріїв та їх показників показали наявність кількох основних підходів до їх трактування. Так, наприклад, В.Даль розглядав критерій як правильну ознаку для розпізнання істини [1, с. 195]. У Радянському енциклопедичному словнику під критерієм розуміється засіб судження, ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення або класифікація будь-чого; мірило оцінки [2, с. 663]. С.Ожегов визначав критерій як мірило оцінки, судження, а показник – як те, по чому можна судити про розвиток і хід будь-чого [3, с. 248].

“У педагогіці поняття критерію визначається значно ширше і не завжди коректно, – писав В.Полонський, – при цьому маються на увазі найрізноманітніші вимоги, якими повинен задовольняти будь-який об'єкт. “Здоровий глузд”, “добрий смак”, “добре серце” – ось, наприклад, ті міри, критерії, з якими підходили педагоги ХІХ століття до оцінки особистості вихованця” [4, с. 35].

Ю.Бабанський пропонував оцінювати педагогічні явища за кількома критеріями [5, с. 58–64]. Якісна сформованість критерію виражається певними показниками. Виступаючи в ролі мірила, норми, критерій слугує певним ідеальним зразком, еталоном, виражає найвищий, найдосконаліший рівень явища, що вивчається. Порівнюючи з ним реальні явища, можна встановити ступінь їх відповідності, наближення до норми, ідеалу. Але для цього критерій повинен бути достатньо розгорнутим, розчленованим, тобто містити в собі певні компоненти, одиниці виміру, що дозволяють “виміряти” дійсність, порівняти її з нормою. Розгорнутий критерій є сукупністю показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку явища, що досліджується [6, с. 68].

Сучасна педагогічна наука орієнтує педагогів на те, що основним критерієм виховання повинен бути рівень свідомості й активності особистості. Більшість науковців дотримується думки про те, що питання про критерії, їх якісні і кількісні характеристики є стрижневим у вивченні педагогічних проблем. На підставі здійсненого аналізу, можна сформулювати такі вимоги до критеріїв:

- а) об'єктивність, тобто відображення ознак, притаманних предмету, що вивчається, незалежно від свідомості і волі суб'єкта;
- б) відображення суттєвих ознак предмета;
- в) стійкість та постійність ознак;

г) зв'язок із цілями, завданнями, функціями та змістом конкретного педагогічного дослідження.

Міра виявлення певного критерію виражається в конкретних показниках. Показник, будучи компонентом критерію, є типовим і конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню. Разом із тим пріоритет належить тим показникам, які характеризують вияв виокремленої якості насамперед у діяльності, поведінці, вчинках [7; 8, с. 84].

Показник має вигляд судження про наявність або відсутність, а також – про інтенсивність виявлення певної властивості об'єкта, що емпірично безпосередньо або опосередковано спостерігається [9, с. 123].

Щоб відповідати своєму призначенню, показники повинні всебічно розкривати сутність якості, охоплювати всі основні види відповідної діяльності, характеризувати уміння і дії об'єкту, відобразити стійкі, постійні ознаки якості, що спостерігаються. У нашому випадку можна сказати, що показник виражає ступінь (рівень) виявлення критерію.

Отже, проаналізувавши різні точки зору на проблему критеріїв та показників у педагогічних дослідженнях, ми вважаємо **критерієм ознаку, на основі якої можна дати оцінку, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якості з еталонними.**

На основі теоретичного аналізу музично-педагогічної діяльності та її змістовно-компонентної наповненості (організаційний, комунікативний, дослідницький, контрольно-оцінювальний компоненти) нами було визначено критерії сформованості мотивації педагогічної діяльності майбутніх учителів музики: спонукально-орієнтовний; особистісно-смысловий; когнітивний; діяльнісно-творчий і відповідні їм **показники – характеристики, що засвідчують певний рівень розвиненості чи сформованості того чи іншого критерію** (див. табл. 1).

Спонукально-орієнтовний критерій засвідчує задоволеність студентів обраною професією, прагнення до опанування професійних умінь і навичок з метою самовдосконалення і досягнення позитивних результатів, розширення своїх можливостей. Цей критерій відображає музично-педагогічну спрямованість студентів, переконаність у необхідності її формування, а також самостійність визначення цілей оволодіння професією вчителя музики.

Вибір професії вчителя музики не може бути стихійним, залежним від випадкових чинників. Цей вибір будується так, щоб можливості вчителя співвідносилися з його особистими потребами, прагненнями та інтересами. Для формування мотивації педагогічної діяльності необхідно приділити увагу розвитку в майбутніх учителів музики мотивів до їх професійної підготовки, сформувати потребу в необхідності оволодіння методичними знаннями та розвинути інтерес до музично-педагогічної діяльності. Це стане можливим лише тоді, коли студент усвідомить необхідність значення методичних знань, цілеспрямовано використовуватиме їх у вирішенні навчально-педагогічних завдань і зможе самостійно визначити цілі музично-педагогічної діяльності.

**Критерії та показники сформованості мотивації
до педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики**

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
Спонукально-орієнтовний (ступінь сформованості мотивів музично-педагогічної діяльності)	<ul style="list-style-type: none"> • потреба у пізнанні та творенні музичного мистецтва; • вираженість інтересу до музично-педагогічної діяльності; • усвідомлення необхідності якісної музично-педагогічної підготовки; • самостійність визначення власних музично-освітніх цілей здобуття професії вчителя музики
Особистісно-смысловий (ступінь усвідомлення смислу музично-педагогічної діяльності)	<ul style="list-style-type: none"> • об'єктивність оцінки своєї готовності до музично-педагогічної діяльності; • схильність до музично-педагогічної діяльності; • прагнення до удосконалення власних музично-педагогічних якостей; • стійкість педагогічних переконань
Когнітивний (ступінь теоретичної обізнаності)	<ul style="list-style-type: none"> • ґрунтовність музично-теоретичних і методичних знань; • системність знань; • міцність та гнучкість знань; • розуміння практичної значущості музично-теоретичних і методичних знань
Діяльнісно-творчий (ступінь практичної реалізації музично-педагогічних знань і вмінь)	<ul style="list-style-type: none"> • наполегливість у досягненні навчально-виховних цілей; • вияв активності у пошуку способів вирішення музично-педагогічних завдань; • уміння аналізувати та коригувати процес музично-педагогічної діяльності; • емоційно-ціннісне ставлення до результатів музично-педагогічної діяльності

Потреба у пізнанні та творенні музичного мистецтва виявляється у зв'язку з такими індивідуальними особливостями студентів, завдяки яким вони можуть повніше і глибше усвідомити смисл зазначеної діяльності. Майбутній учитель музики захоплений діяльністю заради неї самої, заради того задоволення, яке вона приносить. У подібних випадках потреба знаходиться в гармонії зі здібностями, прагненнями до удосконалення музично-педагогічної діяльності та переконаннями у правильному виборі діяльності.

Усвідомлення необхідності якісної музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики є вирішальним, адже важливим є не тільки що необхідно студенту, але й – для чого.

Особистісно-смысловий критерій значною мірою визначає мотивацію педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, він спрямований на усвідомлення смислу майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Мотивація педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики пов'язана, перш за все, із пошуком відповіді на запитання: "Що спонукає людину до діяльності, який мотив, і для чого він її здійснює?"

Когнітивний критерій сприяє визначенню рівня сформованості музично-педагогічного досвіду, інтегрованості знань педагогічної діяльності майбутніх музикантів-педагогів, обсяг засвоєння інформації, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки.

Як відомо, ґрунтовна теоретична підготовка виявляється у наявності та застосуванні глибоких системних знань із музично-теоретичних та методичних дисциплін.

Діяльнісно-творчий критерій дозволяє оцінити практичні аспекти формування мотивації педагогічної діяльності майбутніх учителів музики. Він ґрунтується на визначенні творчої діяльності, є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Цей критерій вимагає від педагога зусиль, спрямованих на організацію творчої діяльності студентів, емоційного ставлення до музичного мистецтва, що дозволить сформувати в них уміння цілеспрямовано планувати, організувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності.

Зазначений критерій відображає підсумок музично-педагогічної діяльності, про що свідчить рівень організованості студентів під час проведення занять, вияв активності у пошуку способів вирішення музично-педагогічних завдань та ступінь відповідності результатів діяльності її цілям.

Щоб сформувати мотивацію педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, зміст навчальних занять, особливо з методичних дисциплін, повинен бути максимально наближений до шкільної практики та викликати емоційно-ціннісне ставлення до результатів музично-педагогічної діяльності. Це розвиватиме у студентів здатність актуалізувати отримані знання, уміння і навички для вирішення професійних завдань, долати консерватизм мислення; сприятиме виробленню творчого стилю діяльності та спілкування, накопиченню власного досвіду діяльності музиканта-педагога.

Якщо майбутній учитель музики вміє та може аналізувати та корегувати свою музично-педагогічну діяльність, у нього підвищується вимогливість до себе і наполегливість, зростає почуття відповідальності за результат своєї діяльності.

Основні показники мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики нами було визначено та уточнено за допомогою методу групової експертної оцінки. У якості експертів було відібрано викладачів кафедр музично-інструментальних дисциплін декількох вищих навчальних закладів. Для уточнення переліку основних показників нами було розроблено “Лист відбору основних показників сформованості мотивації педагогічної діяльності”.

Виділені критерії і показники, на наш погляд, дають можливість діагностувати і процес формування мотивації педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, і результати дослідно-експериментальної роботи.

Таким чином, система основних критеріїв і показників мотивації майбутніх учителів музики до педагогічної діяльності є теоретичною передумовою для розробки методики визначення рівнів сформованості зазначеної властивості.

Література

1. Даль В. И. Толковый словарь : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Рус. язык, 1991. Т. 2. – 1991. – 683 с.
2. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – [4-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1981. – 1600 с.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – [20-е изд., стереотип.]. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.
4. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : 1987. – С. 30.
5. Педагогика : [учебник / под ред. Ю. К. Бабанского]. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.
6. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика / Н. И. Монахов. – М. : Педагогика, 1981. – 144 с.
7. Ковалёв С. М. Воспитание и самовоспитание / С. М. Ковалёв. – М. : Просвещение, 1986. – 287 с.
8. Кагальник А. Н. Как помочь студенту в самовоспитании / А. Н. Кагальник, Е. Е. Ящишин // Сов. педагогика. – 1991. – № 12. – С. 82–85.
9. Батыгин Г. С. Обоснование научного вывода в прикладной социологии / Г. С. Батыгин. – М. : Наука, 1986. – 271 с.

УДК 372.874: 688.72

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Назаренко І.М.

У статті розкривається сутність музично-театральної діяльності та особливості її дитячої специфіки в умовах навчально-виховного процесу. Висвітлюються питання взаємодії мистецтв у музичному театрі, з'ясовуються механізми творення різних форм музично-сценічної творчості молодших школярів.

Ключові слова: театральний синтез, музично-театральна діяльність, драматична творчість, акторська гра, музична казка, мюзикл.

В статье раскрывается суть музыкально-театральной деятельности и особенности её детской специфики в условиях учебно-воспитательного процесса. Освещается вопрос взаимодействия искусств в музыкальном театре, выясняется механизм создания разных форм музыкально-сценического творчества младших школьников.

Ключевые слова: театральный синтез, музыкально-театральная деятельность, драматическое творчество, игра актера, музыкальная сказка, мюзикл.

This article uncovers the essence of musically-theatrical activity and peculiarity of children's specifics in the conditions of educational process. It enlightens the question of co-operation of different kinds of art and mechanisms of creating different forms of musically-scenic activity of children.

Key words: theatrical synthesis, musically-theatrical activity, dramatic art, artistic play, musical fairy tale, musical.

Швидкий розвиток інформаційних технологій, глобалізаційні процеси у всіх видах діяльності людини, зміни, що відбуваються в соціально-економічній, політичній та культурній сферах України, зумовлюють пошук нових педагогічних орієнтирів у підготовці підростаючого покоління до життя в сучасному суспільстві.

Винятково важливу роль у вирішенні цих виховних завдань відіграє художньо-естетична освіта, яка посідає особливе місце в системі загальної середньої освіти, сприяє гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу, є важливим чинником естетичної та загальної культури школярів. Це стосується, в першу чергу, початкової ланки, де закладається фундамент інтелектуального, духовного й фізичного становлення особистості, пробуджується інтерес дитини до мистецтва, формується цілісне світосприймання і світовідчуття. Погляд на художньо-естетичне виховання як *цілісну* духовно-світоглядну модель відображає Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах України.

Показовою в аспекті цілісності у позакласній роботі є творчість у сфері синтетичних мистецтв, серед яких чільне місце посідає музичний театр,

який є своєрідною моделлю цілісної мистецької палітри, акумулює широкий спектр засобів виразності різноманітних художніх мистецтв, таких як література, музика, хореографія, живопис, архітектура, і завдяки цьому має значні можливості впливу на особистість. Музично-театральна діяльність дітей може забезпечувати перехід від багатохудожньої освіти до поліхудожнього виховання – особливої форми мистецької діяльності дітей, яка дає змогу зрозуміти витоки різних видів художньої діяльності, придбати основоположні знання, вміння і навички в галузі кожного мистецтва.

Проблеми театральної педагогіки висвітлюються у працях Н.Базилевич, І.Зязюна, Н.Миропольської, С.Соломахи, О.Нікітіної, С.Хімко, М.Лещенко та ін.

Вивченню мистецтва на засадах поєднання у процесі художнього розвитку школярів присвячені праці Л.Масол, Г.Шевченко, Б.Юсова, О.Бузової, Н.Голінської, Н.Анищенко та ін.

Питанню застосування музично-театральних форм і методів роботи у вихованні дітей присвячені науково-методичні розробки Т.Борисової, О.Борисової, Т.Гризоглазової, О.Комаровської, О.Хижної, Л.Хлебнікової, О.Жорнової та ін.

Останнім часом у педагогічному середовищі актуалізувалася увага до процесу музично-театральної діяльності школярів. Але аналіз художньо-педагогічної практики дозволяє констатувати факт, що в початковій школі ця робота, як правило, носить епізодичний і тематично обмежений характер, також відсутні конкретні методичні рекомендації щодо організації музично-театральної діяльності у загальноосвітній школі.

Метою нашого дослідження є визначення сутності музично-театральної діяльності молодших школярів, розкриття її змісту в умовах навчально-виховного процесу, оскільки організація її в школі потребує нових підходів та переосмислення традиційних форм; визначення особливостей взаємозв'язку елементів різних видів мистецтва та сценічної дії актора музичного театру; акцентування суттєвих методичних підходів, які забезпечуватимуть високий рівень творчого розвитку дитини.

Однією із найпоширеніших форм синтезу мистецтв є музична вистава, систему засобів виразності якої утворюють різні види мистецтва, що знаходяться у первинній, органічній, синтетичній єдності, мають різну природу та взаємодоповнюють один одного у процесі естетичного впливу та сприйняття.

Дослідження сутності музично-театральної діяльності буде поверхневим без висвітлення поняття театрального синтезу. Так, Т.Борисова зазначає, що синтез мистецтв у театрі є не просто сумою різних видів мистецтв, а своєрідною системою, де "кожна частина виконує належну їй функцію, а загалом частини складають естетичну єдність". Кожен із компонентів вистави має власну систему засобів виразності і відповідно емоційного впливу. Так, музика – це оркестр, вокал, хор; хореографія – поєднання пантоміми, сучасної та класичної пластики; сценографія – декорації, костюми, грим, освітлення, створювані за допомогою мовних засобів жанрового різноманіття образотворчого мистецтва [1, с. 11].

Цілісність художнього образу у театрі, зокрема музичному, перш за все зумовлена внутрішнім органічним зв'язком музики та дії. Єдність театральної і музичної розглядається як сутнісна характеристика музично-сценічного мистецтва. Саме у цьому випадку музика має провідне значення у драматургії вистави. Сценічне втілення партитури композитора складає головну особливість режисури музичного театру і визначає її специфіку [1, с. 22].

Окрім того, специфіка синтезу у музичному театрі, як і у драматичному, полягає у грі актора, яка є первинною у мистецтві театру. Саме актору підкоряється усе розмаїття засобів виразності сценічного мистецтва. Своєрідність акторської гри полягає у феномені "перевтілення" – найглибшої суті акторського мистецтва, специфічним, тільки йому притаманним засобом. Важливими є дослідження П.Симонова та П.Єршова, які вивчають природу акторського мистецтва: "У виконанні ролі актор, залишаючись самим собою, діє згідно цілей і потреб іншої особи, тієї, яку зображує на сцені. Така гра і називається перевтіленням". Саме в діях актора в ролі формується і найбільш повно

розкривається психологічний зміст образу, оскільки переконання, потреби, інтереси, почуття людини обов'язково виражаються у неї в рухах, діях і вчинках, і характеризують її цілком повно. Важливою умовою перевтілення актора є добре розвинена уява, в якій конструюється модель образу. Всі плоди фантазії актора реалізуються в дії, набуваючи конкретності в рухах, тобто кожен сценічний рух є результатом розвиненої уяви. Значну роль у відтворенні образу відіграють процеси інтуїції. Образ, який виникає немов випадково, інтуїтивно оцінюється як єдиний правильний і є імпульсом для подальшої роботи уяви [7].

Цікавими є дослідження Н.Рожественської, яка вивчає психологію сценічної діяльності і зазначає, що актор у процесі сценічної дії змінює деякі суттєві характеристики особистості. По-перше, формуються установки, які визначають інший характер дій в умовних обставинах; по-друге, виникає особливий психічний стан, характерний для особистості персонажа, на цій основі перебудовуються психічні процеси сприймання, пам'яті, уяви; по-третє, виникає нова пластика, міміка, мовлення і тим самим змінюється стиль поведінки. На основі всіх цих змін виникає нова особистість, яка породжена творчою природою актора – сценічна особистість [8].

Специфічною особливістю діяльності актора музичного театру, головним чином є драматизована ретрансляція музичного образу засобами поєднання дії та музики у єдиній цілісній площині. Однак роль артиста-співака не зводиться до точного відтворення запропонованих композитором вокальних інтонацій та ритмів. Артист повинен "оживити" їх власними помислами та почуттями, перетворити спів у емоційно насичену активну дію. Залежно від виду музично-сценічного мистецтва (опера, балет, мюзикл тощо) основним засобом виразності актора будуть або вокал, або пластика, слово, або їх поєднання. Таким чином, артист музичного театру поєднує у собі актора, музиканта, співака, танцюриста, тому й мистецтво його є синтетичним [1].

Звернення до музично-театральної форми художнього розвитку дитини молодшого шкільного віку особливо важливо, тому що, перш за все, відповідає специфіці її вікових і психологічних, фізіологічних і соціальних характеристик. Так, у більшості схильність до окремих видів мистецтва ще не встигла проявитися, але інтерес вже починає зароджуватися. Крім того, досвід показує, що рання спеціалізація в одній галузі може загальмувати художньо-естетичний розвиток, а діти з різними задатками і здібностями опиняться в нерівних умовах. Також найхарактернішою ознакою мислення молодших школярів, як відомо, є здібність до оперування цілісними художніми образами. Оскільки художньо-образне мислення є поліфункціональним, розвиток творчих здібностей, особливо образно-асоціативне мислення, ефективніше відбувається у процесі взаємодії різних видів мистецтв. Музичний театр, у якому втілюються спільні для багатьох видів мистецтва поняття – рух, ритм, час, контраст, форма, композиція, розвиток, – впливає на органи чуттів дитини різноманітністю звуків, кольорів, словесних інтонацій, викликає таке

ж різноманіття внутрішніх відчуттів, сприяє розвитку сенсорної сфери, розширює можливості художнього пізнання, дає уявлення про зв'язок різних видів художньої творчості.

Драматична творчість, як зауважує М.Лещенко, найбільш корисна і близька дитині, бо: по-перше, ґрунтується на її діяльності і найближче, дієво і безпосередньо пов'язує художню творчість з особистісними переживаннями. По-друге, дітям ближче тип музично-пластичного спектаклю, де їх підтримує ритм і настрій музики, і де є простір для реалізації їх природної рухливості і гнучкості. По-третє, драма, тісніше, ніж будь-яка діяльність пов'язана з грою – корінням будь-якої дитячої творчості – і через це є найбільш синкретичною, тобто містить у собі елементи різних видів творчості: діти придумують, імпровізують, інсценують за готовими сюжетами – це словесна творчість; виготовляють декорації, бутафорію, шують, ліплять – образотворча і технічна творчість; виконують пісні, наспівують мелодії – музична творчість; придумують пластичні рухи, які властиві персонажам, створюють характерні для них танцювальні зарисовки – хореографічна творчість [6, с. 40]. Характерним тут є наявність своєрідної гри з засобами відтворення художніх, музичних, театральних образів, де сюжетом стає задумана подія, а предметом – лінії, плями, міміка, жести, тембр, ритм, кольори по-різному між собою з'єднані. У процесі такої діяльності в учнів підсвідомо розвивається здатність до зародження виразної художньо-естетичної і змістовної форм [3]. Тобто, участь у музично-театральному колективі також має бути синтетичною для кожного вихованця. Маленьким акторам-музикантам корисним буде занурення в образотворчу сферу: проведення паралелей між пісню, особливостями її мелодії і народною вишивкою, пластикою орнаменту; між танцювальними рухами і формами предметів декоративного мистецтва. Це поглибить емоційне переживання, внесе в сприймання дитини особистісний відтінок, бо дитина занурюється у виставу, яка є багатоскладовим і багатозначним художнім явищем [5]. Ігрова природа музичного театру також співпадає з ігровою стихією дітей, де принцип перевтілення відбувається за тією ж технологією, що й у дітей в умовах безпосередньої ігрової ситуації. Сценічна гра, насичена бутафорськими елементами, може підмінювати дітям-учасникам гру іграшками, а перетворення зовнішності (грим, костюм) аналогічні “перевдяганню” за допомогою підручних засобів у дитячій грі.

Цінність музично-ігрової діяльності молодших школярів полягає також у тому, що в ній розвивається здібність до творчої уяви, яка є основою діяльності у різних видах мистецтва. В музично-ігровій діяльності дитина створює власний новий світ, особливу реальність, яка характеризується широкою сферою уяви, багатством спостережень, яскравою емоційністю.

Дитина-актор, залишаючись сама собою, перевтілюється у дійову особу, переживаючи життя героя. Важливим тут є навчити дитину природньо і органічно діяти в умовних обставинах, це є абеткою акторської справи. І візуальне оформлення

спектаклю відіграє у цьому процесі надзвичайно важливу роль, воно допомагає дитині повірити в те, що мистецтвознавці називають магічним “коли б” Станіславського. Якщо ж вистава є відображенням суто зовнішніх подій, а не відтворенням образів, то це суперечить самій природі театального мистецтва і у дитини-глядача порушується віра у правдивість того, що відбувається на сцені [7; 8].

Т.Борисова також зазначає, що школярі, які беруть участь у музично-театральній постановці у якості акторів зазнають найбільшого впливу у плані трансформації емоційно-чуттєвої сфери. Це пояснюється тим, що жоден крок на сцені, жодна фізична дія не здійснюється механічно, і школяр-виконавець у силу специфіки роботи актора над роллю змушений постійно здійснювати спостереження, які стосуються емоційних переживань – як своїх власних, так і інших людей. Також актор здатний викликати переживання глядацької зали. Такий процес називають сценічною заразливістю, він зумовлений ширістю і справжністю сценічного переживання. Таким чином, театральна вистава, впливаючи на емоції дитини, видозмінює структуру особистості [1].

Музично-сценічна діяльність вимагає певних способів опредметнення, матеріалізації дитячих уявлень в мелодіях, словах, фарбах, музично-ігрових діях. Така діяльність може здійснюватися у різноманітних формах: музична казка, дитяча опера, дитячий балет, музична комедія, мюзикл, музично-театралізоване шоу, інсценування пісень та інструментальних програмних творів тощо. Детальніше розглянемо механізми творення таких форм як музична казка і мюзикл та специфіку їх функціонування в учнівському середовищі.

Початковий етап залучення дітей до музичного театру пов'язаний насамперед із жанром казки, яка є універсальним педагогічним засобом виховання та передачі дитині народного досвіду. Казка спрямована на розвиток уявно-перцептуального мислення учнів і здатна забезпечити ефективне виховання творчої особистості [4, с. 36]. Музична казка, на думку Т. Гризоголазової, є найдоступнішою і найближчою природі дитини, а тому найбільш розповсюдженою формою творчої діяльності дітей. Емоційно-моральний вплив конкретних яскравих образів казки посилюється завдяки музиці. Основна особливість цього жанру – музика, яка втілює внутрішню структуру почуттів, ознаки яких визначаються інтонацією, темпом, динамікою, тембром, гармонією, ладом, стимулює психологічні процеси сприйняття дитини, викликаючи резонанс емоційної сфери [2]. Залучення дітей до жанру музичної казки є логічним продовженням процесу їх ознайомлення з казками, які вони чують із раннього дитинства. Музичні казки в процесі художньо-естетичного досвіду дитини використовуються від найпростіших казок маленьким, близьких до небилиць, нісенітниць, до казок, які містять уже певну інформацію, і крім розвитку уяви та фантазії, ще й морально орієнтують.

Мистецтво мюзиклу в наш час надзвичайно популярне у молодіжному середовищі і посідає провідне місце серед шоу-жанрів. Причини масового захоплення цим музично-сценічним

жанром полягають у його надзвичайному динамізмі, що виникає внаслідок взаємозв'язку та взаємопроникнення засобів виразності музики, драматичного, хореографічного та оперного мистецтва, а також у його характерних рисах, які полягають у розв'язанні серйозних драматичних завдань нескладними для сприйняття художніми засобами. В сучасних мюзиклах як театралізованих музично-сценічних творах, представлена, як правило, різножанрова музика: джаз, поп, реп, свінг, рок-н-рол. До того ж мюзикл, вбираючи в себе здобутки бурлеску, екстраваганца, водевілю, оперети характеризується повною відсутністю різноманітних обмежень. Але запровадження цього жанру у загальноосвітній школі зумовлюється рядом проблем. Перша з них – це добір репертуару. У музично-педагогічній літературі дуже мало сценаріїв дитячих мюзиклів, тим більше на національному матеріалі. Але для мюзиклу можна використати як “будівельний” матеріал твору минулого (і цілком, і як їх цитування), пародії та комічні сценки, акробатичні й танцювальні дивертисменти, вокальні та інструментальні номери. Крім того, їх пов'язаність між собою не надто вигадливим сюжетом не є показником другорядності мюзиклу, а радше характерною особливістю цього жанру. Тому в цьому плані можна сміливо експериментувати. Також літературною основою мюзиклу може бути казка, або ж шкільний мюзикл може поєднати різних казкових героїв із кращих музичних творів. Особливості сценічного втілення казки в мюзиклі зумовлені граничною конкрети-

зацією образів, динамізмом сюжету, іноді наявністю повторів, що пояснюється конкретно-чуттєвим сприйняттям дитини. Робота над мюзиклом може проводитися за певними етапами (О.Жорнова): рольова гра – пантоміма – речитація – інсценізація / драматизація – розробка сюжету – створення сценарію – пошук образного рішення – сценічне втілення авторського задуму – презентація. Наведені етапи не є лінійним розвитком готовності до участі у шкільній виставі, вони можуть збігатися, змінюватися місцями, виявлятися інші. Вистава мюзиклу – подія для всього навчального закладу, тому ініціатива до її продовження, висунута і підтримана шкільною громадою, є найкращим показником вдалої мистецької акції [4].

Отже, музичний театр через звернення до цілісних художніх образів, завдячуючи спільним механізмам різних мистецтв та ігровій природі, уособлює найбільшу цінність для художньо-творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку. У процесі музично-театральної діяльності виховується емоційна та інтелектуальна сфери, розвивається чуттєво-образне мислення дітей, активізується асоціативне мислення, фантазія та художня уява, мобілізується пам'ять та увага, розвиваються музичні та образно-творчі здібності, формуються позитивні якості особистості, необхідні для успішної взаємодії з довкіллям. Музичний театр формує дитину як свідомого носія соціокультурних цінностей, і за правильної організації, його можна розглядати як найближчий шлях до становлення духовності, розвитку усвідомленого інтересу й любові до мистецтва.

Література

1. Борисова Т. Методика підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Борисова Т. – Київ, 2006. – 197 с.
2. Гризоголазова Т. Формирование нравственного опыта младших школьников средствами музыкальной сказки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Гризоголазова Т. – Киев, 1994. – 176 с.
3. Голінська Т. Естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Голінська Т. – Херсон, 2005. – 217 с.
4. Жорнова О. Мюзикл у школі: соціокультурні реалії в епоху постмодерну // Шлях освіти. – 2003. – № 4. – С. 35–38.
5. Комаровська О. Художня творчість школярів у позаурочний час // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 3. – С. 20–25.
6. Лещенко М. “Чарівний світ” драми / М. Лещенко // Мистецтво та освіта. – 2006. – № 1. – С. 40–44.
7. Симонов П. Воссоздание индивидуальности в процессе перевоплощения актера / П. Симонов, П. Ершов // Психология художественного творчества. – М. : Харвест, 1999. – С. 594–613.
8. Рождественская Н. Психология сценической деятельности / Н. Рождественская // Психология художественного творчества. – М. : Харвест, 1999. – С. 653–672.

УДК 378.147:78:781.65

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ВМІНЬ ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Павленко О.М.

У статті проаналізовано результати констатувального дослідження стану сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики. Встановлено критерії та рівні сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики та їх якісну характеристику.

Ключові слова: критерії, рівні, вміння джазової імпровізації, майбутній учитель музики.

В статье проанализированы результаты констатирующего исследования состояния сформированности умений джазовой импровизации будущего учителя музыки. Установлены критерии и уровни сформированности умений джазовой импровизации будущего учителя музыки и их качественную характеристику.

Ключевые слова: критерии, уровни, умения джазовой импровизации, будущий учитель музыки.

In the article are analysed the results establishing research state formed abilities of jazz improvisation the future music teacher. Formed criteria and levels abilities of jazz improvisation future music teacher are set and them quality description.

Key words: criteria, levels, abilities of jazz improvisation, future music-teacher.

Посилення соціальної ролі особистості, актуальність тенденцій гуманізації та демократизації суспільства зумовлюють необхідність формування творчої особистості, її вмінь і навичок, що є нагальною проблемою сучасної педагогічної науки та практики. Вища педагогічна школа покликана виховати особистість, здатну активно перетворювати навколишній світ, максимально реалізовувати власні творчі можливості.

Розвиток сучасної музичної педагогіки характеризується залученням до продуктивно-творчих видів діяльності у процесі інструментально-виконавської підготовки, що вимагає сформованості вмінь джазової імпровізації у майбутнього вчителя музики.

У сучасних науково-педагогічній літературі розглядаються питання, присвячені педагогічній творчій діяльності (В.Загвязинський, Н.Кічук, М.Поташник, С.Сисоєва та ін.), музично-педагогічній творчій діяльності (А.Болгарський, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський та ін.), розвитку художньо-творчого потенціалу студентів (Е.Абдуллін, Л.М.Масол, В.Г.Рахников, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.), творчому розвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки (Л.Арчажникова, О.Щербініна, Г.Ципін та ін.), навчанню

майбутнього вчителя музики джазу, джазової імпровізації (В.Дряпіка, О.Жаркова, Н.Сродних, Ю.Степняк та ін.), формуванню художньо-творчих умінь (Б.Іофіс, М.Кириченко, Л.Онофрійчук, О.Плотницька, І.Чернявська, І.Шинтяпіна та ін.), імпровізаційних умінь (Л.Баренбойм, Г.Гельфгат, С.Мальцев, Ю.Козирев та ін.). Разом з тим актуально залишається проблема діагностування сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Мета даної статті – висвітлення механізму проведення діагностики констатувального дослідження та аналіз стану сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики.

Педагогічна діагностика передбачає чітке визначення показників та критеріїв даного феномену, що дозволяють підібрати необхідну методіку. Діагностика сформованості вмінь джазової імпровізації здійснювалася за такими критеріями: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним аналітично-прогностичним, творчо-продуктивним.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризує ступінь сформованості мотивації до музично-творчої діяльності, сприяє усвідомленню майбутнім

учителем музики значущості джазової імпровізації для подальшої музично-педагогічної діяльності. Показниками даного критерію визначаємо: готовність до джазового музикування, установка до навчання джазової імпровізації, потреба у самовдосконаленні за допомогою джазового мистецтва.

Когнітивно-пізнавальний критерій спрямований на з'ясування рівня музично-мистецької ерудиції з джазового мистецтва та імпровізації в джазі. Цей критерій умінь джазової імпровізації містить такі показники: розширення мистецького тезаурусу; знання історичних аспектів становлення джазової імпровізації; знання щодо позицій джазової імпровізації в основних стилях та жанрах джазу; знання типології джазової імпровізації; поінформованість про категорії та структуру джазової імпровізації; знання з мелодичного, гармонічного, ритмічного джазового варіювання, типової акордики.

Аналітично-прогностичний критерій визначається здатністю здійснювати слуховий аналіз джазового музичного матеріалу з послідовним виконанням на інструменті; здійснювати музично-теоретичний аналіз джазового стандарту, твору, імпровізації; сформованістю вмінь виконувати секвенції на джазовій основі, вмінь планувати майбутню імпровізацію. Показниками даного критерію визначаємо: здатність визначати на слух джазову гармонічну послідовність, мелодичну лінію, ритмічний рисунок та можливість відтворити почуте на музичному інструменті з мінімальною витратою часу; здатність транспонувати запропонований матеріал із зміною структури та з її збереженням; уміння здійснити аналіз гармонічного плану джазового стандарту на основі буквено-цифрових позначень; здатність проаналізувати та узагальнити основні позиції побудови джазової імпровізації; спроможність планувати імпровізацію; оперування музично-слуховими, слухо-руховими, зоро-слуховими уявленнями; сформованість слухо-зоро-рухового взаємозв'язку; здатність продукувати музичні ідеї; розвиненість музичного мислення.

Творчо-продуктивний критерій визначається здатністю створювати імпровізації у процесі джазового творчого музикування. Показниками даного критерію слугують: уміння видозмінювати тему джазового стандарту та створювати імпровізаційну джазову мелодичну лінію; вміння оперувати ритмічним, мотивним варіюванням; уміння збагачувати та видозмінювати гармонічну схему джазового стандарту; вміння оперувати різного типу джазовим акомпанементом; уміння імпровізувати у формі блюзу; вміння імпровізувати у типових джазових формах: простій двочастинній та тричастинній формі, формі ААВА; розвиток творчої уяви, фантазії та здатність яскраво, емоційно передати художній образ у процесі джазового творчого музикування.

Під час констатувального дослідження застосовувалися такі методи: бесіда, лекція, індивідуальне письмове анкетування, вільні інтерв'ю з респондентами, збір та аналіз інформації, ознайомлення з навчальними та репертуарними планами, педагогічне спостереження.

Для визначення рівнів сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики було здійснено дослідно-експериментальну роботу, що включала такі завдання:

1. Виявлення у майбутніх учителів музики інтересу до джазового мистецтва та визначення їх ставлення щодо набуття вмінь джазової імпровізації у процесі інструментально-виконавської підготовки.

У ході вирішення першого завдання констатувального дослідження його учасникам було запропоновано анкету. Діагностика результатів анкетного опитування (59,7%) першого завдання експериментального дослідження засвідчує про стійкий інтерес з боку респондентів до джазового мистецтва та наявність мотивації щодо можливості оволодіти вмінням джазової імпровізації у процесі інструментально-виконавської підготовки.

2. Визначити обізнаність майбутнього вчителя музики щодо джазового мистецтва та імпровізації у джазі.

У процесі вирішення другого завдання констатувального дослідження ми використовували метод бесіди. Для запису відповідей та отримання максимально точних експериментальних даних ми використовували цифровий диктофон.

Аналіз та узагальнення одержаних результатів другого завдання експериментального дослідження виявили загальну поінформованість (32,4%) респондентів про джазове мистецтво, його виникнення, основні стилі та жанри, представників даного виду музичного мистецтва, джазові твори, відмінності джазової та класичної музики, проте у більшості опитаних (68,9%) ми не отримали вичерпної інформації щодо позицій імпровізації в основних стилях та жанрах джазу, її специфіки, типології.

3. З'ясувати думку викладачів про доцільність формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Виявлення основних аспектів щодо даного завдання відбувалося за допомогою інтерв'ювання.

Діагностика відповідей третього завдання експериментального дослідження (73,5%) показує, що викладачі з дисциплін інструментально-виконавського циклу позитивно відносяться до джазового мистецтва, навчання джазової імпровізації майбутнього вчителя музики та формуванню у них відповідних умінь. Викладачі вбачають у навчанні джазової імпровізації, формуванні вмінь джазової імпровізації сприятливі умови до музично-творчого зростання студента, розширення граней майбутньої музично-педагогічної діяльності, розкриття творчого потенціалу особистості, розвитку музичних здібностей, мислення, застосування теоретичних знань на практиці тощо.

4. Виявити здатність аналізувати на слух джазовий музичний матеріал та можливість відтворити його на музичному інструменті, здатність здійснювати музично-теоретичний аналіз джазових творів, імпровізацій, планувати майбутню джазову імпровізацію.

Застосування методу творчих завдань дозволило вирішити поставлені завдання.

Аналіз результатів четвертого завдання констатувального дослідження показав, що більшість

учасників експерименту (67,4%) виконали запропоновані завдання на низькому рівні. У респондентів констатувального дослідження виявили слабке оперування музично-слуховими, слухо-руховими, зоро-слуховими уявленнями, нестабільним слухо-зоро-слуховим взаємозв'язком, неглибокими знаннями щодо позначень джазових акордів за буквено-цифровою системою, здійснювати повноцінний аналіз структурної будови імпровізаційної джазової лінії та гармонічного акомпанементу із визначенням ключових позицій щодо будови, невмінням прогнозувати майбутню імпровізацію, що виявляється у створенні поетапного плану.

5. Виявити стан сформованості вміння створювати імпровізаційну мелодичну лінію за варіаційним та лінійним принципом за допомогою різних видів мелодичної фігурації, ритмічної та мотивної видозміни, вміння збагачувати гармонічну вертикаль відповідно до стилю або жанру джазової музики, вміння створювати різного типу акомпанемент відповідно стильовим особливостям джазового твору, вміння музикувати у типових джазових формах.

Згідно з аналізом отриманих результатів виконання п'ятого завдання експериментального дослідження у значній більшості респондентів (72,5%) низький рівень сформованості вищезгаданих умінь джазової імпровізації.

Констатувальний експеримент втілювався за допомогою бесід, інтерв'ювання, анкетування, тестування, творчих завдань. Результати діагностування дозволили визначити три рівні сформованості вміння джазової імпровізації майбутнього вчителя музики: низький (елементарно-нормативний), середній (репродуктивно-творчий), високий (продуктивно-творчий).

За результатами діагностування низький рівень сформованості вміння джазової імпровізації виявлено у 44,5% респондентів і характеризується:

а) пасивним відношенням до музично-творчої діяльності; інертною позицією щодо значущості набуття вміння джазової імпровізації до майбутньої мистецько-педагогічної та музично-виконавської діяльності; нерозумінням важливості впливу джазового мистецтва на особистісний творчий розвиток та розширення мистецького тезаурусу;

б) відсутністю знань про історичні аспекти становлення джазової імпровізації; поверхові знання характерних особливостей імпровізації в основних стилях та жанрах джазового мистецтва; номінальні знання з гармонічного, мелодичного, мотивного, ритмічного варіювання в джазовій імпровізації, джазової акордики, принципів з'єднань, ознак формоутворення блюзу та типової джазової форми; нерозуміння студентом вагомості оволодіння даним комплексом знань для розширення власного мистецького тезаурусу;

в) несформованим умінням визначати на слух прості мелодії джазового стандарту, гармонічної послідовності, мелодичної лінії з гармонічною основою; невмінням виконувати діатонічні та хроматичні секвенції; несформованістю вміння декодувати акорди за буквено-цифровим позначенням,

поганою здатністю здійснювати аналіз будови гармонічної лінії джазового стандарту; невмінням аналізувати джазову імпровізацію у нотному записі з виділенням головних структурних особливостей будови; нерозвинутою здатністю створювати план майбутньої імпровізації; несформованістю вміння оперувати музично-слуховими, слухо-руховими, зоро-слуховими уявленнями; відсутністю слухо-зоро-рухового взаємозв'язку; відсутністю здатності до продукування музичних ідей; нерозвинутою творчою фантазією, уявою та музичним мисленням;

г) несформованим умінням застосовувати різного типу звуку для варіювання запропонованої теми джазового стандарту; невмінням застосувати прийоми ритмічної видозміни в процесі виконання теми джазового стандарту; невмінням створювати мелодичну імпровізаційну горизонталь за допомогою фактурно-фігураційних формул, прийомів мелодичного, ритмічного варіювання та організувати музичний матеріал ритмічно; невмінням збагачувати гармонічну сітку джазового стандарту; нездатністю створити акомпанемент до теми джазового стандарту на основі гармонічної послідовності позначеної буквено-цифровим принципом; несформованим умінням імпровізувати у формі блюзу; несформованою здатністю імпровізувати у типовій джазовій формі.

Середній рівень сформованості вміння джазової імпровізації властивий 37,4% учасникам експерименту і відзначається такими чинниками:

а) недостатньою активністю до музично-творчої діяльності; невпевненістю в опануванні вміннями джазової імпровізації до майбутньої музично-педагогічної діяльності; недостатнім розумінням та оцінкою вагомості джазового мистецтва до особистісного творчого розвитку;

б) стійким інтересом до історії становлення джазової імпровізації; наявністю вміння розкривати характерні особливості імпровізації в основних стилях та жанрах джазового мистецтва; обізнаність щодо типології джазової імпровізації; часткове ознайомлення з особливостями гармонічного, мелодичного, ритмічного, мотивного варіювання в джазовій імпровізації, джазовою акордикою, принципами з'єднань, ознаками формоутворення блюзу та типової джазової форми ААВА; сумнів щодо оволодіння таким комплексом знань та вміння до розширення власного мистецького тезаурусу;

в) виконання визначеної на слух мелодії джазового стандарту, гармонічної послідовності, мелодичної лінії з гармонічною основою відбувається після багатьох програвань на музичному інструменті з багатьма помилками; виконання секвенцій відбувається з багатьма погрешностями; аналіз джазового стандарту відбувається із допомогою викладача, недостатньо якісний аналіз будови джазової гармонічної лінії; аналіз джазової імпровізації записаної нотами вирізняється фрагментарним виділенням ключових позицій; обмежена здатність самостійно створити план майбутньої імпровізації на основі відомого джазового матеріалу; недостатньо сформоване вміння оперувати музично-слуховими, слухо-

руховими, зоро-слуховими уявленнями; нестійким слухо-зоро-руховим взаємозв'язком; середні можливості продукувати музичні ідеї, слабо розвинута творча уява, фантазія та музичне мислення;

г) застосуванням одного із прийомів мелодично-фігураційного варіювання; фрагментарна ритмічна видозміна структурної будови теми джазового стандарту; фрагментарно-елементарне використання фактурно-фігураційних формул, прийомів мелодичного варіювання, застосуванням іноді синкоп, акцентування та елементів ритміки свінгу у процесі створення імпровізаційної мелодичної горизонталі; вміння збагачувати гармонічну сітку джазового стандарту виявляється у застосуванні нескладних за структурою акордів без альтерованих тонів, використанням прохідних або допоміжних акордів; створення супроводу до мелодії джазового стандарту виявляється у застосуванні акомпанементу типу "синкопований акорд" або "бас-акорд"; здатність імпровізувати у формі блюзу виявляється у виконанні з помилками нескладного акомпанементу, створенні елементарних мелодичних фраз блюзовими нотами, відсутності імпровізаційної блюзової лінії; вміння імпровізувати у простій двочастинній формі характеризується фрагментарно-елементарною видозміною теми джазового стандарту з використанням однотипного акомпанементу, виконання відбувається з помилками.

Високий рівень сформованості вмінь джазової імпровізації виявлено у 7,4% реципієнтів і характеризується такими ознаками:

а) вирізняється підвищеною зацікавленістю займатися музично-творчою діяльністю, а саме джазовою імпровізацією; усвідомлення значущості оволодіння вмінням джазової імпровізації до майбутньої мистецько-педагогічної та музично-виконавської діяльності; усвідомлення важливості джазового мистецтва до особистісного творчого розвитку;

б) високим рівнем систематизації знань з історії становлення джазової імпровізації; ґрунтовними характеристиками імпровізації щодо основних стилів та жанрів джазу; висока поінформованість із типології джазової імпровізації, категорій та її структури; опанування на високому рівні основних знань з мелодичного, гармонічного, ритмічного варіювання у процесі створення джазової імпровізації, особливостей типової акордики, з'єднань акордів, побудови блюзу та типової джазової форми ААВА; усвідомлення важливості оволодіння даним комплексом знань до розширення власного мистецького тезаурусу;

в) здатністю швидко визначати на слух мелодію джазової теми з правильним ритмічним рисунком, гармонічну послідовність, мелодичну лінію з гармонічною основою та одразу ж відтворити все почуте на музичному інструменті; вміння виконувати без помилок діатонічні та хроматичні секвенції; вмінням визначити гармонічну основу джазової теми за буквено-цифровим позначенням та аналізувати будову гармонічної лінії стандарту;

вмінням аналізувати джазову імпровізацію записану нотами з виділенням головних структурних особливостей будови; вмінням самостійно створити елементарний план імпровізації на основі теми джазового стандарту гармонічної основи та акомпанементу; здатністю оперувати музично-слуховими, слухо-руховими, зоро-слуховими уявленнями; сформованістю слухо-зоро-рухового взаємозв'язку; можливістю продукувати музичні ідеї; добре розвинена творча уява, фантазія та музичне мислення;

г) вирізняється вмінням видозмінювати тему джазової мелодії характеризується вільним застосування діатонічних, хроматичних, прохідних, допоміжних звуків у процесі видозміни теми джазового стандарту; вміння видозмінювати ритмічну основу теми джазового стандарту застосовуючи зміщення положення, тривалості нот у такті, синкопування, акцентування; здатністю створити імпровізаційну мелодичну горизонталь на основі джазової гармонічної послідовності за допомогою гамоподібних побудов, пасажів типу арпеджіо, секвенцій, прийомів мелодичного варіювання, беручи за основу акордові тони, застосуванням синкопування, акцентування, ритміки свінгу; вміння збагачувати гармонічну сітку джазового стандарту в процесі музикування виявляється у наявності альтерованих тонів в акордах, застосування складних за структурою акордів, прохідних та допоміжних акордів; уміння створити акомпанемент до теми джазового стандарту на основі гармонічної послідовності виявляється у застосуванні супроводу типу "бас-акорд", "блукаючий бас", "синкопований акорд", "аранжований акорд", "блукаючий бас + акорд (синкопований акорд)", "басова остинатна фігурація"; вміння імпровізувати у формі блюзу виражається у застосуванні декількох видів супроводу, застосуванням блюзового ладу, створенням у процесі музикування блюзових мотивів, фраз; уміння імпровізувати у простій двочастинній формі характеризується застосуванням на достатньому рівні прийомів мелодичного фігураційного варіювання та створенням нескладної імпровізаційної горизонталі на основі мелодії та гармонічної основи джазового стандарту, використанням ритмічного варіювання та різного типу акомпанементу; здатність яскраво та емоційно втілити художній образ у процесі джазового музикування.

Таким чином, отримані результати констатувального експерименту свідчать про недостатній рівень теоретичної обізнаності, інформованості про джазове мистецтво, імпровізації у джазі, сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики, але у більшості респондентів виявлено стійкий інтерес до джазового мистецтва та наявність мотивації щодо набуття вмінь джазової імпровізації у процесі інструментально-виконавської підготовки. Вирішенню цієї проблеми сприятиме розробка та практичне впровадження ефективної методики формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Література

1. Дряпіка В. І. Розвиваюче навчання і поліфункціональна підготовка педагога-музиканта засобами джазового виконавства / В. І. Дряпіка // Наукові записки НДПУ ім. М.Гоголя. – 2002. – № 1. – С. 12–14.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навчальний посібник] / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – [5-те вид., доп. і переробл.]. – К., 2007. – 656 с.
3. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. – 123 с.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навчальний посібник] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2005. – 360 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

УДК 371.134:78

ДО ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ КОНТАКТІВ

Раструба Т.В.

У статті розкриваються сутність поняття соціокультурного контакту; проблеми формування музично-естетичного розвитку майбутнього вчителя музики, як одного з носіїв таких контактів. За модель соціокультурного контакту ми беремо масову гру, як зразок фольклору, що використовується на уроці музики.

Ключові слова: соціокультурний контакт, музична гра, музично-естетичний розвиток, майбутній учитель музики.

В статье раскрывается суть понятия социокультурного контакта; проблемы формирования музыкально-эстетического развития будущего учителя музыки, как одного из носителей таких контактов. За модель социокультурного контакта мы берем массовую игру, как пример фольклора, что используется на уроках музыки.

Ключевые слова: социокультурный контакт, музыкальная игра, музыкально-эстетическое развитие, будущий учитель музыки.

In the article essence of concept opens up socio-cultural to the contact of forming problem musically aesthetically beautiful to development of future music master, as one of transmitters of such contacts. For a model socio-cultural we take a mass game a contact, as a standard of folklore which is used on the lessons of music.

Key words: socially cultural contact, musical game, musically aesthetically beautiful development, future music master.

Постановка проблеми. Історія свідчить, що зміна освітньої парадигми відбувається в момент епохальних соціокультурних зрушень, визначаючи становлення нових якостей суспільної свідомості і практики, нового типу культури і наукового мислення. При цьому інтенсивність соціокультурних змін залежить від того, наскільки здатна до реформації система освіти.

Освіта – один із найдавніших соціальних інститутів, що викликана потребами суспільства відтворювати і передавати знання, уміння та навички, готувати нові покоління для життя, готувати суб'єктів соціальної дії для вирішення економічних, соціальних, культурних проблем, що стоять перед людством [3, с. 245]. Відтак, освіта стає специфічною функцією соціального життя, особливою сферою гуманітарної соціокультурної практики, що забезпечує передачу й відтворення духовного досвіду поколінь. Разом із тим освіта є специфічною галуззю професійної діяльності, наукове обґрунтування якої полягає в комплексному гуманітарному знанні про людину під час її становлення і самореалізації в природі, культурі та соціумі. Саме це комплексне знання підлягає освоєнню в ході професійної підготовки сучасного музиканта – виконавця і педагога.

Сучасна система навчання і виховання в Україні ставить актуальні завдання підготовки творчих і активних педагогічних кадрів, здатних до перетворюючої діяльності, самостійного вирішення проблем виховання дітей засобами музичного мистецтва. Тому соціокультурна канва сучасного музично-естетичного розвитку майбутнього вчителя музики набуває все більшого значення. За таких умов постає питання соціалізації культурного розвитку студентів, упровадження новітніх форм і методів роботи з ними з формуванням їх творчого розвитку як у навчальному процесі, так і в позакласній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останній час педагогіка вищої школи досягла значних успіхів у теоретичному осмисленні процесу професійного становлення особистості вчителя музики, накопичила значний досвід його фахової підготовки. Зокрема, встановлено провідні закономірності музично-педагогічної діяльності (В.Шацька, О.Апраксина, Н.Ветлугіна); науково обґрунтовано форми і методи організації процесу формування духовного потенціалу особистості музиканта-педагога (О.Олексюк); естетичних ідеалів і смаків майбутніх учителів музики (Г.Падалка);

розкрито теоретичні та методичні засади культурологічної освіти майбутнього вчителя (О.Шевнюк, О.Щолокова); висвітлено проблеми підготовки майбутніх учителів до музично-естетичного виховання школярів (Л.Арчажнікова, М.Лещенко, О.Отіч, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Н.Сулаєва, О.Щолокова); визначено роль формування музично-естетичних смаків майбутніх учителів музики у процесі художньо-творчої діяльності (О.Берестенко, С.Гуров).

Наукова розробка проблеми соціокультурного контексту музично-естетичного розвитку студентів на сьогоднішній день стає значно поширенішою, але все-таки вимагає більшої уваги. Близькі питання до даного контексту порушувалися такими мистецтвознавцями, як С.Грицою, Г.Довженок, А.Іваницьким та іншими дослідниками соціокультурних явищ у мистецтві. Соціологічний аспект мистецтва розглядався такими дослідниками, як І.Ляшенко та О.Семашко.

Одним із потужних засобів гармонізації розумової праці особистості, виходячи з контексту даної роботи, є музичне мистецтво. Завдяки популяризації музики в сучасному соціокультурному просторі діти постійно знаходяться у своєрідному звуковому полі, тому майбутній учитель музики повинен уміти створити гармонійне мистецьке середовище (Л.Бочкар'єв, Б.Брилін, В.Дряліка, Ю.Капустін, М.Лещенко, Г.Тарасенко). Таким чином, постає **мета** даного дослідження, яка полягає у визначенні невикористаних резервів сучасної музичної освіти для вибудови соціокультурних контактів, а майбутніх учителів музики, як носіїв цих контактів.

Виклад основного матеріалу. Музика є універсальною динамічною моделлю життя і загальнолюдського духовного досвіду. В музичній діяльності (композиторській, виконавській, слухацькій) можемо знайти своєрідні канали залучення до духовного надособистісного буття через розчинення індивідуального у всезагальному.

У системі формування особистості музичне мистецтво завжди давало особливий імпульс для розвитку творчих здібностей людини, сприяло формуванню вміння людини творити і плідно працювати в будь-якій сфері діяльності. В сучасних умовах, що постійно варіюють, найкраще орієнтується, успішно працює людина творча, гнучка, здатна до використання нових ідей, задумів, рішень. Саме на такі якості особистості повинно акцентуватися у професійній підготовці майбутніх учителів музики [4, с. 48].

Принципово важливо, щоб процес професійного становлення студентів за можливістю моделював педагогічну діяльність учителя музики, оскільки майбутня фахова дисципліна для студентів-музикантів, а саме урок музики, розглядається як один із соціокультурних контактів, а майбутній учитель музики виступає носієм цих контактів. Безумовно, особливим соціалізуючим суб'єктом у вихованні підростаючого покоління виступає саме вчитель, йому притаманна професійна здатність передавати учням позитивний соціальний досвід людства оптимальним способом,

а це, в свою чергу, і розкриває суть поняття соціокультурного контакту. Соціокультурний же підхід дозволяє спостерігати динаміку в галузі професійної освіти, характер якісної взаємодії освіти з іншими сферами життя суспільства, усвідомити реальний процес становлення та розвитку учнів під впливом музичної освіти.

На перший погляд, власне, культурні контакти в межах освітнього закладу здаються нам простеженими і звичними. Вирішення повсякчасних завдань у педагогічній практиці обумовлює появу цілого комплексу стандартних методів і прийомів, а це дозволяє розв'язати проблемні ситуації швидко, надійно, без зайвих витрат. Стабільність, яка за певних обставин є жаданою і надійною, породжує алгоритм, який є небезпечним, особливо коли мова йде про культурні контакти в системі "учитель-учень" [2, с. 7].

Щоденно у процесі навчання і виховання і вчителі, і учні діють відповідно до того змісту культури, який склався історично, але кожний соціальний суб'єкт існує в межах субкультури. І коли мова йде про культуру, то маємо на увазі субкультуру певного суб'єкта як носія соціокультурного досвіду. Контакти між носіями такого соціокультурного досвіду не можуть бути зведені до певного набору тих чи інших прийомів [4, с. 47]. Отож, соціально-педагогічна підготовка майбутнього учителя музики є важливим елементом його професійного навчання.

Майбутній учитель музики неодмінно має бути творчою особистістю. Г.Яковчук розуміє творчість, як складне і водночас комплексне явище, зумовлене соціально-психологічними та психологофізіологічними передумовами. Як важливу рису творчої особистості можна виділити і самостійність, що виявляється в умінні та потребі систематично працювати, самовдосконалюватися та розвивати свої здібності.

Також вирішальну роль у становленні творчої особистості відіграє і розумова діяльність, яка поєднує в собі логічне мислення та уявлення. Для розкриття своїх здібностей людина має розвивати такі якості, як почуття нового, активність, здатність до аналізу та самоаналізу і т.д. Майбутньому учителю музики розвиватися і самовдосконалюватися сприятиме, звичайно ж, вивчення народної творчості [5, с. 13]. Тому знання народної творчості має стати тим фундаментом, на якому вибудовуватиметься педагогічна майстерність майбутніх фахівців.

Народна музична творчість – основа формування національної свідомості і морально-естетичного виховання учнівської молоді. Сучасний дитячий фольклор, який ми інтерпретуємо як результат взаємодії соціальних суб'єктів доречно було б використовувати у навчальному процесі, до них ми віднесемо такий багатопотенційний жанр дитячого фольклору як ігри, дражнилки, лічилки, що під час виконання супроводжуються співом, мелодекламацією, рецитацією.

Відомий грузинський педагог Ш.Амонашвілі зазначив, що "якщо ми забудемо про те, що діти не можуть розлучитися зі своєю потребою гратися,

то зробимо нашу методику не добрим путівником їх у світі пізнання, а бездушною мачухою... Почуття вільного вибору складає психологічну основу гри. Однак це не означає, що, користуючись правом вибирати, дитина віддає перевагу тільки таким формам активності, які не будуть пов'язані з труднощами. Вибираючи гру, дитина тим самим приймає і пов'язані з нею труднощі, стає цілеспрямованою, вольовою, зосередженою у їх подоланні, що робить гру емоційно забарвленою і вмотивованою. Що поганого, коли процес навчання дитина буде переживати так само, як вона переживає гру? Тоді ми будемо говорити не про ігрове навчання, а про навчання, що ґрунтується на позиціях самих дітей, на переживанні дітьми у цьому процесі почуття вільного вибору. Адже радіє дитина грі! Вона має радіти і навчанню! А таку радість повинні приносити їм ми – педагоги, вихователі, вчителі” [1, с. 202–203].

Музичні ігри є одним із давніх зразків фольклорних жанрів. За своєю природою вони синкретичні й уже тому мають неабияке значення для розвитку художньо-естетичного потенціалу дітей. Г.Ананьєв, В.Григор'єв, Г.Кравцов і багато інших учених, наголошуючи на синкретичному характері художньо-естетичних здібностей, звертають увагу на здатність дитячої гри трансформуватись у художню творчість. Таким чином, музичні ігри мають усі підстави, аби їх розглядали як гру-діяльність у межах естетичного виховання.

Музично-дидактичні ігри – зручний засіб активізації мислення учнів на уроці. Непомітно для себе, мимовільно, граючись, дитина, опережуючи вкладає в гру знаннями, набуває певних умінь та навичок. Музичні ігри допомагають дітям краще засвоїти нотну грамоту, формують і розвивають музичні здібності – пам'ять, слух, ритмічне та ладове відчуття. У процесі музичних ігор діти набувають потрібні навички – вокально-хорові, творчо-імпровізаційні, ритмічно-слухові.

Крім дидактичних задач, музична гра виконує неабиякі виховні функції: збагачує духовне життя школярів, вчить їх спілкуватися, розвиває дитячу ініціативу, сприяє формуванню колективізму. Введення в шкільне життя музичних ігор викликає в учнів радісний настрій, створює оптимістичний ритм її навчання та виховання, благотворно впливає на емоційну сферу дітей. Музична гра підвищує інтерес учнів до навчання, бо дає кожній дитині можливість випробувати свої сили, пережити хвилювання успіху, піднести самооцінку [2, с. 7]. Такі вчені, як О.С.Богданова і В.У.Петрова зазначають, що застосування в навчанні гри дійсно можна назвати методом дитячої радості у вихованні позитивного становлення до навчання.

Цікавим і перспективним щодо проблеми моделювання соціокультурних контактів у межах уроку музики є такий різновид музичних ігор, як сучасна масова гра, що супроводжується співом. Умови таких ігор завжди конкретні, чітко сформовані, участь у грі беруть усі бажаючі, пасивних учасників, як правило, немає. Але головним, на думку Г.Яковчука, є те, що дорослий в особі вчителя бере участь у грі нарівні з дітьми. Ось тут і криється модель соціокультурного контакту.

Методика організації музичної гри передбачає виконання певних умов. Насамперед учителеві слід чітко визначати, яку музичну гру він проводитиме, чи відповідає вона темі і змісту уроку. Для того, щоб провести музичну гру на належному рівні, необхідно скласти її план, у якому буде визначатися: дидактична спрямованість, розвиваючі і виховні цілі, ігровий реквізит (унаочнення, роздаткові картки, музичні інструменти тощо), хід гри.

Масова гра і роль учителя в ній як лідера, при цьому підкреслюємо неформального лідера, допоможе відкорегувати складні відносини в дитячому колективі, нівелювати сумнівні тенденції в його розвитку, бо під час улюбленої гри учитель є носієм соціокультурного досвіду, а відтак – норми [5, с. 9]. Ось чому так необхідно аби цей вид художньо-естетичної діяльності посів гідне місце на уроці музики. Прикладом таких ігор можуть бути:

“Три кити”. Дидактична спрямованість – формування навичок слухання музики, вміння розрізнити різнохарактерні твори, зокрема, пісню, танець, марш. Розвиваюча і виховна цілі – активізація довільної уваги, зміцнення музичної пам'яті, нагромадження музичних вражень із метою виховання інтересу до музичного мистецтва, формування емоційної культури.

Хід гри: учитель розпочинає гру з цікавої, емоційно насиченої бесіди про безмежно великий світ людини і музики, про природу музичного мистецтва, про три основні типи музики – пісню, танець, марш. Дітям роздаються різнокольорові барвисто оформлені картки з відповідним зображенням. Умови гри наступні: уважно слухати музику, яку виконує вчитель розрізнити пісню, танець, марш і піднімати відповідні картки. Гру бажано проводити між рядами учнів або окремими учнями.

“Живий рояль”. Дидактична спрямованість – закріпити поняття про звуковисотне співвідношення нот, формування навичок сольфеджування, колективного музикування. Розвиваюча і виховна цілі – розвиток мелодичного і гармонічного слуху, ладового відчуття, виховання емоційної культури, колективізму, відповідальності.

Хід гри: групі учнів доручає роль “живого роялю”, вчитель – у ролі виконавця. Перед тим, як розпочати, потрібно настроїти її учасників на певний лад і тональність. Можна проспівати з учнями мажорну чи мінорну гаму від обраного звуку, тонічний трізвуку. Після цього учасникам гри розподіляються певні звуки, тобто діти повинні запам'ятати висоту “своїх” ступенів ладу і за командою вчителя правильно і своєчасно їх відтворювати. Під керівництвом учні можуть співати звуки як послідовно, так і одночасно. Таким чином, “живий рояль” може виконувати невеличкі мелодії, інтервали і навіть акорди. Серед подібних ігор можемо назвати ще і такі, як “Коза”, “Огірочки”, “Льон”, “Дід”, “Козуню, любуню”, “А вже весна воскресла”, “Зозуля”, “Оркестр”, “Джон Браун бой” та багато ін.

Завдяки гумору, легкості, розважальності масові ігри допомагають вирішити цілий комплекс педагогічних завдань. Серед них найбільш вагомими є: створення комфортного середовища,

невимушеної атмосфери для спілкування вчителя і учня, вільний вияв емоцій і позитивне емоційне тло для навчання і виховання, культура мовлення та інтонаційна виразність, розуміння виразності мистецьких засобів (міміки, жести, руху, слова, інтонації тощо), створення художнього образу за допомогою засобів музичної виразності [5, с. 13].

Масова гра, як зразок фольклору, виступає за модель соціокультурного контакту, що несе неабияку цінність у вихованні підростаючого покоління. Безумовно, вчитель виступає як носій традиційного знання, а учні виконують роль соціального гурту, завданням якого є апробація зразка, пристосування до своїх потреб, внесення необхідних змін, поширення за межі гурту.

Висновки. Усі вищесказані чинники зумовлюють висування наступних завдань для підготовки висококваліфікованих кадрів у галузі мистецької освіти в контексті соціокультурних контактів, а саме: музична освіта має ґрунтуватися на спільній художньо-творчій діяльності викладача та студентів; спілкування музичного навчання має стати діалогом між викладачем та студентом, а використання активних та інтерактивних методів повинно розглядатися як необхідна умова соціокультурного контакту; впровадження музичних ігор, сучасної української музики, в тому числі естрадної, в репертуар, що відповідає високим стандартам мистецтва; впровадження сучасних мас-медіа; підвищення інформаційного забезпечення викладача шляхом застосування Інтернету і так далі.

В контексті даної роботи музично-естетичний розвиток майбутнього учителя музики, як носія соціокультурних контактів розглядається як керований психолого-педагогічний процес, у якому чільне місце відводиться активній позааудиторній діяльності студентів, у якій ураховуються естетичні потреби в сприйманні й творчому опрацюванні народних зразків, а саме дитячих ігор.

Отож, упровадження на уроці музики ігрового методу навчання прискорює розвиток у школярів

певних музичних здібностей – пам'яті, відчуття ладу і ритму. Застосовуючи під час педагогічної практики на уроках музики метод ігрового навчання, у дітей активізуються такі загально-психологічні процеси як увага, мислення, емоційно-образна уява дітей. Крім того, музичні ігри як колективна форма діяльності учнів благотворно впливають на формування характеру, волевих якостей, загальної естетичної культури дитини. Позитивний емоційний клімат, що створює гра на уроці, сприяє підвищенню у школярів інтересу до музики.

Розглядаючи те, що майбутній учитель музики виступає як носій соціокультурних контактів, а урок музики в ідеалі має охопити ці найрізноманітніші контакти, метою яких є передача художньо-естетичного досвіду, розповіді про зразки автентичного фольклору, народних виконавців і безліч інших матеріалів, то саме за допомогою вчителя музики на мистецьких заняттях ліквідуються провалля між традиційним мистецтвом і масовою культурою, допоможуть усвідомити фольклор як сучасну народну творчість, а не як щось давно "віджите" [2, с. 10].

Формування особистості з високим рівнем естетичної культури – багатоаспектна проблема, тому майбутній учитель музики має створити такий урок із фаху, щоб він мав стати не просто місцем зустрічі з мистецтвом, а часом і соціокультурних контактів між носіями різних соціокультурних досвідів. А для здійснення цього, звичайно ж, потрібно підготувати такого вчителя музики, який був би широкоосвідченою особистістю, добре знав свій предмет, володів знаннями методики музичного виховання, постійно вдосконалював свій ідейно-теоретичний рівень, завжди був у творчих пошуках, був добрим політологом, прекрасним музикантом: вільно володів інструментом, голосом, мав тонкий музичний слух, вільно читав з листа, імпровізував, любив свій предмет, а головне – любив дітей.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Жорнова О. Сучасний урок музики в контексті соціокультурних контактів / О. Жорнова // Мистецтво та освіта. – К. : Педагогічна думка, 2003. – № 4. – С. 7–10.
3. Коваль А. Т. Соціальна педагогіка. Соціальна робота : [навчальний посібник] / А. Т. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
4. Хлебик С. Р. Теоретичні основи педагогічної соціалізації молодших школярів у процесі художньо-естетичної діяльності / С. Р. Хлебик // Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : НДПУ, 1999. – № 1. – С. 47–50.
5. Яковчук Г. Музично-творчий розвиток майбутнього вчителя музики / Г. Яковчук // Мистецтво та освіта. – К. : Преса України, 2001. – № 4. – С. 12–14.

УДК 37:004

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Дворник Ю.Ф.

У статті розкриваються педагогічні умови формування творчих якостей студентів музично-педагогічних факультетів засобами комп'ютерних технологій. Підкреслюється, що їх створення суттєво підвищує продуктивність навчально-виховного процесу, дозволяє розкрити творчий потенціал майбутніх учителів музики.

Ключові слова: творчі якості, умови формування, педагогічне керування, діалогове середовище, програмове забезпечення.

В статье раскрываются педагогические условия формирования творческих качеств студентов музыкально-педагогических факультетов средствами компьютерных технологий. Подчеркивается, что их создание существенно повышает продуктивность учебно-воспитательного процесса, позволяет раскрыть творческий потенциал будущих учителей музыки.

Ключевые слова: творческие качества, условия формирования, педагогическое управление, диалоговая среда, программное обеспечение

The article deals with the pedagogical conditions of the developing of students' creative faculties via computer technologies in the departments of music. It is underlined that implementation of the informational technologies considerably improves the productivity in the process of studying and helps to discover creative potential of teachers of music.

Key words: creative faculties, conditions of the developing, pedagogical management, dialogical environment, software.

Формування творчих якостей майбутнього вчителя є необхідною умовою досягнення ним найвищих результатів у педагогічній діяльності та забезпечує розширення й реалізацію його власних внутрішніх можливостей і потреб. Без творчого вчителя неможливе вирішення одного з ключових завдань сучасної загальноосвітньої школи – розкриття творчого потенціалу учнів. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання підготовки майбутніх фахівців в умовах, які б найбільш ефективно забезпечували розвиток їх творчих якостей.

Як предмет дослідження вчених різних спеціальностей, розвиток творчих якостей завжди був у центрі наукового пошуку. Напружений інтерес, викликаний відсутністю чітких уявлень про цей складний феномен, лише вказував на доцільність подальшого ґрунтового вивчення.

Вченими розглядалося широке коло питань, серед яких дослідження структури творчого процесу (Е.Ігнат'єв, О.Левицький, В.Роменець, Т.Орлова), ролі професійних умінь і навичок у творчій діяльності (В.Петрушин), можливості стимуляції творчої діяльності (Ш.Амонашвілі, Б.Анан'єв, Л.Анциферова, Л.Божович, Л.Вегнер,

Л.Виготський, О.Запорожець, В.Крутецький), закономірностей розвитку та діяльності творчої особистості (Дж.Гілфорд, В.Дружинін, Л.Копець, Р.Стернберг), ролі природних і соціальних чинників у становленні творчої особистості (Г.Айзенк, Н.Вишнякова, А.Душний, С.Сисоєва та ін.). Особливо дискусійним є педагогічний аспект проблеми. Актуальними залишаються питання професійно-педагогічної творчості та творчої самореалізації вчителя у практичній діяльності, визначення чинників, які впливають на ефективність фахової підготовки в умовах інформаційного суспільства та можливостей педагогічного керування творчим процесом тощо.

З огляду на це, нами було визначено **завдання** даної **статті** – обґрунтувати педагогічні умови формування творчих якостей майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій.

Відомо, що ефективність формування творчих якостей значною мірою залежить від спеціально створених педагогічних умов. Цілком очевидно, що цей процес має бути не спонтанно-творчим, а керованим, що дозволяє цілеспрямовано розвивати ті чи інші якості [8, с. 63]. Педагогічне ж керування виступає як засіб досягнення мети і

полягає у доцільній організації навчально-виховного процесу [13, с. 82].

Як філософська категорія, умова відображає універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує. Водночас її особливістю є те, що вона сама по собі не може перетворитися на нову дійсність без діяльності, а лише створює можливість нової речі як зумовленої [15, с. 703–704]. С.Ожегов умову тлумачить як обставину, від якої що-небудь залежить [11, с. 685]. З психолого-педагогічної точки зору, умова – це те, від чого залежить дещо інше (обумовлене), що робить можливим наявність речі, стану, процесу.

Виходячи з цього, під педагогічними умовами формування творчих якостей майбутнього вчителя музики, ми розуміємо такі спеціально створені умови, які необхідні й достатні для забезпечення продуктивності перебігу навчально-виховного процесу та досягнення його мети [8, с. 63]. На нашу думку, такими умовами є:

а) педагогічне керування процесом формування творчих якостей майбутніх учителів;

б) стимулювання творчої активності, ініціативи, творчого пошуку;

в) актуалізація музично-теоретичних знань у композиції, імпровізації, аранжуванні, перекладенні, інструментовці музичних творів;

г) створення діалогового середовища: суб'єкт-комп'ютер-суб'єкт;

д) матеріально-технічне та програмове забезпечення музично-творчого процесу.

У переліку педагогічних умов, які, на нашу думку, забезпечують ефективність фахової підготовки майбутніх учителів музики ключовою умовою виступає **педагогічне керування процесом формування їх творчих якостей**.

Педагогічне забезпечення цього процесу полягає в оптимальному застосуванні педагогічних впливів, розкритті творчої індивідуальності кожного студента, організації такої музично-творчої діяльності, яка б дозволяла їм творчо самореалізуватися. При цьому повинен здійснюватися і постійний контроль за результатами роботи, адже він дозволяє оперативно коригувати навчально-виховний процес. Проте, очевидно, що коригування неможливе без з'ясування причин, які викликають відхилення в очікуваних результатах [13, с.100]. Педагогічний контроль має виявлятися і в так званому “випереджувальному віддзеркаленні” тобто прогнозуванні результатів розв'язання начального завдання [10, с. 34].

Водночас, як справедливо зауважує О.Ростовський, процес педагогічного керування характеризується динамічністю, імпровізаційністю, зіткненням суджень і вражень [14, с. 31]. І хоча цей висновок вченого торкався музичного сприймання, все це повною мірою може стосуватися й педагогічного керівництва процесом формування творчих якостей.

Динамічність процесу педагогічного керування – це її природний стан. Вона обумовлюється постійним пошуком рішень прогнозованих і нестандартних ситуацій. Не важко переконатися й у тому, що для педагогічних процесів кожен акт керування актуальний на одному етапі й за певних умов, і втрачає свою актуальність на іншому [13, с. 83].

Н.Вишнякова у своїх дослідженнях слушно наголошує, що спроби керувати особистістю здебільшого мають маніпуляційні впливи, які так чи інакше найчастіше призводять до агресивної реакції, відчуження або закритості особистості та блокування взаємодії, тобто до негативних і часто деструктивних виявів. Тому важливо, щоб об'єктом керування виступала не особистість студента, а саме творчий процес, який опосередковано впливає на неї. З огляду на це, можна зробити висновок, що засобом опосередкованої регуляції продуктивного процесу творчості має виступати побічне керування, яке врешті конструктивно впливатиме на особистість, на формування її творчих якостей [3, с. 59–60].

Це відбувається через створення невимушеної творчої атмосфери. Вчені зазначають, що чим сприятливішим є психологічний клімат управління творчим процесом, тим оптимальніше здійснюється формування творчої індивідуальності [3, с. 60]. Аналіз зарубіжних досліджень (Р.Піві, Б.Холлеран, П.Холлеран та ін.) дав можливість Н.Вишняковій сформулювати власну позицію, згідно якої творчий потенціал найповніше розкривається і формується за наявності сприятливих умов, а саме: у стимулюванні до творчості, ігровій атмосфері, відсутності хронічних побутових проблем, довірі, повазі, визнанні незалежності, за можливістю ризику і зняття відповідальності у допущеній помилці, терплячості до особистої оригінальності іншого, доброзичливому відношенні та захисті творців тощо [3, с. 60]. Педагогічне керування виявляється в заохоченні, стимулюванні та підтримці творчої діяльності.

Важливою умовою підвищення ефективності формування творчих якостей є **стимулювання творчої активності, ініціативи (ініціативності), творчого пошуку**.

Якщо поняття “стимул” тлумачиться, як причина, що спонукає до дії, то стимулювання виступає вже як заохочення, поштовх до чого-небудь.

Активність, у свою чергу, пояснюється як посилення діяльності, діяльнісний стан або стан самоспричинюваного діяння, що прискорюється і розширюється.

Виникає необхідність з'ясування сутності й такого інтегрованого поняття як “творча активність”. Воно об'єднує у собі складну систему творчих мотивів та здібностей особистості. І.Жеревчук підкреслює, що “творча активність” є вищим якісний рівнем, змістом та сутністю діяльності як розвиваючого процесу, що здійснюється на вищому ступені активності людини. Дослідник вважає, що творчу активність учителя музики можна трактувати як інтегровану психологічну якість, що визначається дієвим емоційним станом готовності до музичного пізнання та музично-педагогічної діяльності в нестандартних ситуаціях.

Глибшому розкриттю поняття “творча активність” сприяє розгляд його у педагогічному аспекті, в якому воно постає, як складова педагогічної творчості, педагогічної майстерності, як умова особистісного та фахового самозростання вчителя, рушійна сила впровадження нових педагогічних технологій, поширення творчого досвіду і як

важлива професійна риса та якість творчої особистості педагога – вказує вчений. У діяльній особистості творча активність виявляється у розкритті потенційних можливостей учителя музики через його власну музичну творчість (композиція, імпровізація, аранжування, перекладення, інструментовка, інтерпретація музичних творів, їх виконання тощо).

Одним із важливих чинників реалізації даної умови є стимулювання творчої ініціативи. Поняття “ініціатива” (франц. initiative, від лат. initium – початок) трактується як заповзятливість; внутрішнє активне пробудження до нових форм діяльності. Ініціатива часто бере на себе провідну роль у будь-яких діях, у тому числі і в творчості.

Творча ініціатива виступає як джерело нових ідей та їх нестандартних утілень. Її стимулювання робить творчі починання більш мотивованим, сприяє розкриттю фантазії та розширює її межі, підтримує інтерес до творчої діяльності і значною мірою сприяє підвищенню творчої активності.

Разом із тим підкреслимо, що реалізація творчої ініціативи неодмінно спонукає до творчого пошуку. Очевидно є достатньо підстав вважати, що й стимулювання творчого пошуку може якісно впливати на його результат. Ця обставина змушує більш детально проаналізувати дефініцію “творчий пошук”.

Узагальнення кількох тлумачень слова “пошук” дало можливість уточнити його значення, яке трактується як цілеспрямована усвідомлена дія, розвідка, спрямована на отримання нової чи втраченої інформації, виявлення чогось; це процес шукання рішення чи відповіді, відкриття нових закономірностей. Водночас творчий пошук виступає як процес шукання нових ідей або художньої реалізації існуючого задуму, знаходження потрібних форм і засобів його втілення. Він же найчастіше є рухом до результату в умовах відсутності алгоритму пошуку. Цей процес здебільшого не визначений заздалегідь і формується в ході самої творчої пошукової діяльності.

Відтак стимулювання творчої активності, ініціативи та творчого пошуку це заохочення, спонукання до посиленої творчої діяльності та художньої реалізації творчих ідей, поштовх до розкриття потенційних можливостей через власну музичну творчість.

Наступною умовою підвищення ефективності формування творчих якостей, є **актуалізація музично-теоретичних знань у інтерпретації, композиції, аранжуванні, перекладенні, інструментовці музичних творів.**

Актуалізація знань ще на етапі навчання у ВУЗі значно посилює мотивацію до їх отримання, адже студент бачить результати власної творчої діяльності.

Поняття “актуалізація” визначається філософською наукою, як зміна буття, як перехід буття зі стану можливості у стан дійсності [15, с. 12–13]. У педагогіці він тлумачиться як перехід здатності з можливого (потенційного) у справжній актуальний стан. Додамо також, що актуалізація в навчанні є одним із дидактичних принципів зв'язку науки з

життям і може виступати як порівняння знань, здобутих із книг та інших джерел інформації, з актуальними проблемами життя.

У свою чергу знання потребує “... складної системи оцінок пізнавального результату з минулим досвідом та перспективами подальшого пізнання, його вписуваності в сферу соціальних цінностей, потреб практики, методологічних і світоглядних орієнтирів, у систему певної галузі науки чи діяльності” [15, с. 213].

Учені наголошують, що саме недооцінкою умов конкретної діяльності, можна пояснити зростаючу за останні декілька десятиріч проблему невиявленості або заблокованості талантів системою навчання [6, с. 86].

Відомо, що творчі якості формуються у діяльності, яка вимагає їх вияву. Серед видів музичної діяльності, що найбільше вимагають наявності тих чи інших творчих якостей визначають композицію, аранжування, перекладення, інтерпретацію музичних творів тощо. Слід наголосити, що згадані види діяльності потребують не лише активного включення згаданих якостей, вони передбачають наявність і актуалізацію значного обсягу музично-теоретичних знань.

Отримані знання з таких предметів, як-от: теорія музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів, основний та додатковий інструменти тощо комплексно реалізуються у вищезгаданій музично-творчій діяльності. Така інтеграція знань виступає як важливий інструмент подолання суперечностей між потребами у музично-творчій діяльності і невмінням застосовувати отримані знання на практиці; потенційними можливостями музичного мистецтва і неможливістю творчої самореалізації в умовах традиційного навчання.

Наголосимо, що результати музично-творчої діяльності залежать не лише від знаннєвої складової, значною мірою вони визначаються рівнем сформованості необхідних для неї умінь та навичок. О.Ростовський зазначає, що знання визначають змістовний аспект музично-творчої діяльності, а вміння і навички – операційний. При цьому обидва елементи тісно пов'язані між собою і взаємозумовлюють один одного [14, с. 39].

Так, аранжування можна розглядати як інтегруючий вид діяльності майбутнього вчителя музики, в основі якого лежить інтелектуально-творче мислення, активне залучення художньо-творчих здібностей та умінь конструювати якісно нову образно-емоційну побудову, визначення нових функцій об'єкта на основі оригінального музичного твору.

Ю.Саульський називав декілька вимог до аранжувальника, а саме: функціонально-темброве мислення; гармонічне мислення, горизонтально-поліфонічне мислення; відчуття форми; відчуття стилю. До цих якостей В.Бичков додає й такі, як володіння великою творчою фантазією та навичками композиції, знання гармонії, форми [2, с. 3]. Володіння технікою аранжування передбачає освоєння різноманітних елементів композиторської майстерності: мотивного розвитку, побудови фраз і періодів, а також володіння різноманітними типами

фактурного викладу, прийомами організації музичних форм [1, с. 5].

Однак на сьогодні, як зазначав В.Молотков, теоретичні знання, необхідні аранжувальнику, розосереджені за різними джерелами і частіше всього не входять до обсягу інформації, яку отримують студенти. Окрім того, численні приклади в навчальних посібниках здебільшого не мають безпосереднього відношення до сучасного етапу розвитку музики [9, с. 3].

Що стосується такого виду музично-творчої діяльності як перекладення, то М.Давидов вважає, що його автор повинен мати композиторські здібності, бути виконавцем-інтерпретатором, глибоко і всебічно знати можливості інструментів, усвідомлювати необхідність застосування тих чи інших прийомів у комплексі засобів музичної виразності й інструментального втілення музичного твору [цит. за 5, с. 233].

На думку Н.Єрмоєнко, поняття перекладання музичних творів подібне до поняття літературного перекладу з однієї мови на іншу, де буквальный переклад значення окремих слів може повести за собою викривлення загального змісту [5, с. 233]. З іншого боку, музика серед інших видів мистецтва вирізняється абстрактністю свого змісту, а це відкриває широкі можливості для різноманітної інтерпретації художнього образу. Включення таких інтегрованих видів творчої діяльності, як аранжування, перекладення, композиція – дозволить максимально розкрити творчі якості студентів і якнайглибше актуалізувати музично-теоретичні знання.

Забезпечення реалізації даної умови передбачає також активне застосування музично-теоретичних знань в інтерпретації. В.Крицький наголошує, що проблема забезпечення студентів знаннями, необхідними для повноцінної музично-виконавської інтерпретації, полягає в тому, що робота над музичним твором вимагає володіння цілим комплексом різнобічних знань, надзвичайно широких і повних за якісним складом і обсягом. Водночас вони мають бути дидактично та художньо доцільними [8, с. 65–66].

Підкреслимо, що означені види творчої діяльності можуть мати різні рівні актуалізації музично-теоретичних знань: від застосування окремих навичок інструментовки чи аранжування – до цілком самостійного вирішення музично-творчого завдання, на основі набутих умінь, вільної фантазії, нестереотипності мислення, нешаблонності пошуку звукового втілення музичного образу тощо. Великого значення набуває й оптимальний підбір навчального матеріалу.

Тут варто згадати і думку Л.Копець щодо процесу творчого мислення, який вимагає “особистої мужності, інакше особистість може зупинитися на піддорозі до справжнього творчого результату. Щоб завершити свою діяльність, – зазначає вчена, – творча особистість має не спасувати перед більшістю, щоб захистити свої ідеї, розважливо оцінювати реальність, робити висновки і не боятися своїх результатів, які можуть бути несподіваними, незвичними та парадоксальними” [7, с. 413].

У разі виокремлення такої умови, як **створення діалогового середовища: суб'єкт–комп'ютер–суб'єкт**, ми виходили з того, що у сучасній педагогічній науці, як зазначає О.Рибніков, музична діяльність орієнтується, головним чином, на комунікативну побудову з трьох ланок (композитор – виконавець – слухач). Значно менше уваги приділяється, на його думку, комунікативній побудові з двох ланок (імпровізатор – слухач). Сучасні ж комп'ютерні технології та цифровий інструментарій дозволяє дану комунікативну побудову трансформувати в одну ланку, що діє за принципом автокомунікації. І можлива вона завдяки діалогу цифрового інструменту і комп'ютерної програми, які створюють віртуальне музичне середовище. При цьому роль суб'єкта може бути як пасивно-відтворювальною, так і активно-творчою, діяльною [12, с. 395]. Відбувається опосередкована діалогова взаємодія з продуктом власної музичної творчості, в ході якої здійснюється інтенсивний інформаційний обмін.

Варто зазначити, що дана умова розкривається як у самостійній роботі студента, так і вчителя музики, дозволяючи здійснювати безперервну самоосвіту протягом усієї професійної діяльності.

Звичайно, жодною мірою не слід недооцінювати традиційну систему мистецького навчання і виховання й не обмежувати при цьому навчальний простір. Однак, на нашу думку, заслуговує на увагу розробка і впровадження моделі саме такого об'єднуючого (за М.Абакумовим) ключового атрибуту отримання знань, як “робоче місце музиканта”. В контексті нашого дослідження це може звучати як “робоче місце майбутнього вчителя музики”, яке передбачає професійно орієнтоване комп'ютерне забезпечення.

Ще однією важливою педагогічною умовою підвищення ефективності формування творчих якостей майбутніх учителів музики є відповідне **матеріально-технічне та програмове забезпечення музично-творчого процесу**.

Як вказує О.Грищенко, технологічність поступово стає домінуючою характеристикою діяльності педагога, що означає перехід на якісно новий щабель ефективності, оптимальності, наукомісткості освітнього процесу. Розробка та застосування нових технологій та комп'ютерних програм, покращення матеріально-технічного, в тому числі й комп'ютерного забезпечення – усе це підвищує ефективність процесу навчання, глибше розкриває його потенційні можливості, суттєво заощаджує час [4, с. 108].

Комп'ютер є й унікальним засобом навчальної діяльності, він може бути використаний на різних за змістом і організацією заняттях. Високої результативності та якості виконання творчих завдань можна досягати за можливості працювати з комп'ютером достатньої потужності.

Так, процесор, за можливості, має бути багатоядерним, бажано на базі технології Intel. Ці технології без зростання споживання енергії підвищують продуктивність роботи комп'ютера. На відміну від одноядерного, він може працювати з багатопотоковими додатками. Важливими складовими

потужності комп'ютера є також наявність оперативної пам'яті – 2–4 Гб., жорсткий диск або вінчестер, професійна звукова карта, MIDI-клавіатура, акустична система з широким частотним діапазоном, ушні монітори, студійний мікрофон, необхідне периферійне обладнання, підключення до мережі Інтернет тощо.

Окрім того, необхідне й відповідне програмове забезпечення, яке б включало наявність програм запису, обробки й реставрації звуку, MIDI-редакторів, програм багатоканального зведення, нотного набору та верстки, програм для запису на компакт-диск. Все це значно розширить межі музично-творчої діяльності студента.

Позитивною особливістю музично-творчої роботи з використанням комп'ютера є можливість

здійснення оперативного слухового й візуального самоконтролю та вчасної кореляції в режимі on-line.

Таким чином, ефективність формування творчих якостей майбутніх учителів музики значною мірою залежить від умов перебігу цього процесу. Аналіз проведеного дослідження підтвердив тісний зв'язок отриманих результатів формування і спеціально створених педагогічних умов. Подібна залежність дозволяє розглядати педагогічну складову творчого процесу як важливий і необхідний чинник розкриття творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя та його самореалізації у творчій діяльності. Разом із тим не слід заперечувати, що зовнішні впливи, актуалізуючи творчий пошук, лише забезпечують можливості досягнення високих творчих результатів.

Література

1. Аранжировка, обработка, сочинение : [программа для факультетов народных инструментов музыкальных вузов]. – Ростов н/Д : Издательство Ростовской государственной консерватории им.С.В.Рахманинова, 2003. – 24 с.
2. Бычков В. В. Аранжировка аккомпанемента для оркестра и ансамбля русских народных инструментов / В. В. Бычков. – М. : Сов. Россия, 1988. – 96 с.
3. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования : [монография] / Наталия Федоровна Вишнякова : в 2 т. – [2-е изд., дополненное и переработанное]. – Мн. : ООО “Дэбор”, 1999. Т. 2 : Прикладная креативная акмеология. – 1999. – 300 с.
4. Грищенко О. А. Оволодіння інноваційними технологіями як умова формування педагогічної майстерності / О. А. Грищенко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія “Педагогічні науки”. – Глухів : ГДПУ, 2004. Вип. 4. – 2004. – С. 106–115.
5. Єрьоменко Н. До проблеми перекладання та інтерпретації поліфонічних творів Й. С. Баха для бандури / Н. Єрьоменко // Виконавське музикознавство. Кн. 20. – К. : Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського, 2004. Вип. 58. – 2004. – С. 229–338.
6. Заїка О. Я. Умови розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів / О. Я. Заїка // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія “Педагогічні науки”. Вип. 4. – Глухів : ГДПУ, 2004. – С. 86–90.
7. Копець Л. В. Психологія особистості : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Людмила Володимирівна Копець. – К. : Вид. дім “Кієво-Могилянська академія”, 2007. – 460 с.
8. Крицький В. М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки : [монографія] / Володимир Миколайович Крицький. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 158 с.
9. Молотков В. А. Аранжировка для гитары / Владимир Алексеевич Молотков. – К. : Хрещатик, 1997. – 128 с.
10. Нестерович Б. І. Педагогічні умови успішної фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до музичного виховання дітей / Богдан Іванович Нестерович // збірник наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика”. – Вип. 3. – Кам'янець-Подільський : ПП “Медобори-2006”, 2009. – 540 с.
11. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок 57000 слов / Сергей Иванович Ожегов ; под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – [20-е изд., стереотип.]. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.
12. Рибніков О. М. Принципи реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів музики з використанням цифрового інструментарію / Олександр Михайлович Рибніков // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / [за ред. О. М. Отич]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – С. 394–399.
13. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : [навч.-метод. посібник] / Олександр Якович Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
14. Ростовський О. Я. Педагогічні умови керування процесом музичного сприймання школярів : Ростовський Олександр Якович : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01. – К., 1993. – 48 с.
15. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 37.06:78

ИМПРОВИЗАЦИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ КАК СТИМУЛ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Гроздовская О.Г.

У статті розглядається проблема розвитку творчої активності учнів на уроках музики шляхом формування у них навичок імпровізації, аналізуються особливості навчального процесу у хореографічній школі та методи роботи з учнем у класі фортепіано, виділяються основні аспекти організації музичних занять.

Ключові слова: імпровізація, творча активність, розвиток мотивації, метод “музичної бесіди”, психологічний комфорт.

В статье рассматривается проблема развития творческой активности учеников на уроках музыки посредством формирования навыков импровизации, анализируются особенности учебного процесса в хореографической школе и методы работы с учеником в классе фортепиано, выделяются основные аспекты организации музыкальных занятий.

Ключевые слова: импровизация, творческая активность, развитие мотивации, метод “музыкальной беседы”, психологический комфорт.

The article deals with the problem of pupils' creative activity development at music lessons by means of forming improvisation skills, the peculiarities of the process of studying at ballet school and the methods of work with the pupil at the piano lesson are analyzed and the key aspects of music lessons organization are pointed out in this article.

Key words: improvisation, creative activity, motivation development, method of “musical conversation”, psychological comfort.

Раскрытию творческой активности детей посвящено множество научных работ в сфере психологии, педагогики, музыкальной педагогики. С разработкой этой проблемы мы встречаемся в трудах Б.Асафьева, Д.Кабалевского, Л.Выготского, Н.Ветлугиной, А.Леонтьева, Б.Теплова, О.Апраксиной и др. Заслуживают внимания исследовательские работы, непосредственно касающиеся методики обучения импровизации школьников: А.Мук, Г.Тютюнникова, С.Мальцев [2], Б.Рунин [4], В.Хорькин [6] и др.

В учебном процессе существуют объективные и субъективные особенности, которые музыкант-педагог должен учитывать, внедряя элементы импровизации. Особенностью учебного процесса хореографической школы является:

- достаточно разный уровень музыкальных способностей детей (при поступлении в школу уровень музыкальных способностей не контролируется);
- ограниченное количество часов, отведенных в учебной программе на занятия музыкой (один академический час в неделю);

· психологическая установка учеников на первостепенное изучение многочисленных предметов хореографического цикла;

· ограниченное время на изучение музыкальной грамоты (три года по одному академическому часу в неделю);

· отсутствие у многих детей музыкального инструмента дома;

· чрезмерная занятость детей в концертных программах, конкурсах (городских, всеукраинских, международных) и т.д.

Такие условия работы содействуют концентрации творческих усилий педагогов для решения данной проблемы. Если уроки импровизации в других специальных музыкальных заведениях запланированы, то в хореографической школе развитию этих навыков уделяется внимание только на уроках музыки в классе фортепиано.

“Импровизация несет в себе восхитительное ощущение творческого начала, заложенного в самом мироздании” [4]. Музыкантам-педагогам известно, что, развивая творческую активность

учеников в процессе импровизации, мы тем самым способствуем развитию у них музыкального мышления; способности концентрировать все силы души, ума и воображения; умений самовыражаться средствами музыки. Значит, момент импровизации ускоряет познавательные процессы в обучении, а это очень важно для развития индивидуальности ребенка. В своей практической деятельности мы опираемся на учебные пособия, которые ориентированы на развитие творческих способностей детей [3; 5; 7; 8].

Важно, чтобы внедрение элементов импровизации в учебный процесс происходило в условиях *психологического комфорта* ученика на занятиях. Педагог должен изучить внутренний мир ребенка (эмоциональный, духовный), его увлечения, проблемы, связанные с восприятием урока фортепиано. Эти знания помогут найти индивидуальный подход к каждому ученику, определить пути развития его творческих способностей.

В хореографической школе на уроках фортепиано импровизации уделяется в среднем 10–15 минут, в зависимости от уровня подготовленности ученика. Особое внимание развитию импровизационного начала следует уделять в *младших* классах. Когда ребенок первый раз прикасается к инструменту, он прислушивается к звукам, испытывает радость от прикосновений к клавишам и на бессознательном уровне старается придумать что-то свое (в основном это ритмические рисунки). На наш взгляд, знакомство с инструментом не следует начинать с постановки руки. Ученик должен сначала накопить музыкальные впечатления, и лишь потом постепенно подойти к решению проблемы устойчивых пальцев, мягкой кисти и т.д.

На этом этапе обучения можно использовать метод *“музыкального разговора”* ученика с педагогом. Например: “оживляем” звуками придуманную на уроке сказку (приключения любимых животных), сказочные персонажи, “музыкальные шаги” знакомых людей, образов. И если в начальном обучении “полеты” фантазии ученика происходят на бессознательном уровне (ритмическое подражание), то у ученика, который уже опирается на словесный образ, срабатывает не только творческий импульс, но и опыт самостоятельных решений. Процесс накопления умений импровизации идет в тесном контакте с изучением музыкальной грамоты, ознакомления с “секретами” прикосновения к клавишам фортепиано, нотной литературой.

Активизируя мышление ученика, следует на всех этапах познавательного процесса использовать доступные *виды творческой деятельности*, например, озвучить на фортепиано собственные стихи (любимые или предложенные преподавателем). Преподавателю следует предлагать стихи, имеющие духовную ценность и благодатное поле для изучения сильных и слабых долей, устойчивых и неустойчивых звуков, сравнительного анализа музыкальных и стихотворных фраз.

Так в творческой атмосфере формируются навыки импровизации, расширяются горизонты осознанного импровизационного опыта. Собственное творчество ученика (пусть самое простое,

самое скромное), его собственная музыкальная мысль, фантазия (пусть самая наивная) создают атмосферу радости и, тем самым, стимулируют развитие творческой активности.

Ученики хореографической школы с удовольствием играют джазовые произведения, поскольку часто танцуют под аккомпанемент джазовой музыки. Благодатной почвой для импровизации есть жанр *буги-вуги*, основанный на доступных ребенку гармонических оборотах – T-S-D-T. В первоначальном обучении педагог знакомит ученика с этим гармоническим оборотом, а для ребенка предоставляется возможность импровизации: раздолье для синкоп, веселого ритма, пауз, фактурных изменений и т.д.

Развитие навыков импровизации может проходить в форме посильных для ученика классных и домашних заданий: *варьирование знакомых мелодий* (когда с помощью преподавателя происходит ознакомление ученика с различными типами фактуры, разнообразием тембров, регистров фортепиано); *варьирование фрагментов пройденных произведений* (например, отрывок простой танцевальной мелодии предлагается сыграть в стиле Шопена, в стиле буги-вуги). Такие элементы импровизации в форме самостоятельно выполненных заданий способствуют формированию у ученика активного творческого начала, помогают ему глубже проникнуть в чудесный мир музыки.

Учеников старших классов желательно знакомить с буквенным обозначением нот (а потом и тональностей), что дает возможность гармонизировать популярные, любимые мелодии. Это способствует развитию мотивации к музыкальной деятельности, творческих способностей, навыков импровизации. Вариантов таких форм работы бесконечное множество, главное, чтобы такая работа происходила систематически.

Современная образовательная практика требует от учителя концентрации его профессиональных качеств, которые могут быть реализованы в педагогической импровизации как составной части педагогического мастерства. Конечно, на каждом уроке педагог преследует определенную цель, но фактически это педагогическая импровизация на основе четко поставленной задачи.

Педагог организывает общение с учеником в виде диалога. Ребенок получает удовольствие от предоставленной возможности самостоятельно действовать (импровизировать). К сожалению, далеко не всегда удается так организовать занятие, чтобы ученик и педагог были удовлетворены реальными результатами. Но, как известно, “количество переходит в качество”. Учителю следует набраться терпения, создать в классе атмосферу творчества и результаты этих усилий очень скоро дадут о себе знать. Главная цель музыкальных занятий – развитие творческих способностей – достигается в процессе накопления учеником личностного опыта решения поставленных задач.

Итак, выделим основные аспекты организации музыкальных занятий в классе фортепиано, которые мы рассматриваем как условия развития у детей хореографической школы навыков импровизации:

- создание атмосферы психологического комфорта для ученика;
- опора на принцип диалогичности в учебном процессе;
- формирование навыков импровизации в связи с конкретным музыкальным произведением, а не оторвано, абстрактно;
- использование вербальных и невербальных методов работы;
- развитие у ученика мотивации к овладению мастерством импровизации.

“Импровизационность, в какой бы сфере она не проявлялась – это отход от шаблона, в ней аккумулируется способность живой природы к развитию, к новым комбинациям. Без импровизации не было бы биологического развития. Она является условием и компонентом не только творчества, но и любого развития” [6].

Эти размышления как нельзя лучше подчеркивают не только актуальность данной проблемы, но и важность внедрения в учебный процесс импровизации как стимула творческой активности учащихся хореографической школы.

Литература

1. Баренбойм Л. За полвека. Очерки. Статьи. Материалы / Л. Баренбойм. – Ленинград : Советский композитор, 1989.
2. Мальцев С. М. О психологии музыкальной импровизации / С. М. Мальцев. – М. : Музыка, 1991.
3. Подвала В. Створюймо музику! 1–2 класи / В. Подвала. – Київ : Музыка, 1990.
4. Рунин Б. М. О психологии импровизации и психологии процессов художественного творчества : сборник научных трудов / Б. М. Рунин. – Ленинград, 1980. – С. 45–57.
5. Сиротина Т. Подбираем аккомпанемент / Т. Сиротина. – М. : Музыка, 2007.
Вып. 1 : I–IV классы музыкальных школ. – 2007. – 79 с.
6. Хорькин В. Н. Импровизация... Импровизация? Импровизация! / В. Н. Хорькин. – М. : Издательство “Магистр”, 1997.
7. Хромушин О. Учебник джазовой импровизации для ДМШ / О. Хромушин. – Санкт-Петербург : Изд-во “Северный олень”, 1997.
8. Чугунов Ю. Гармония в джазе / Ю. Чугунов. – М. : Советский композитор, 1980.

УДК 78.08:78.071.1(100)(073)

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ “ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИКИ” У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Михаськова М.А.

У статті розкривається специфіка навчально-методичного забезпечення курсу “Історія української музики”, обґрунтовується вибір тем для лекційних, практичних та самостійних робіт у навчальних закладах педагогічної освіти. Ключові слова: навчальний курс “Історія української музики”, методичне забезпечення, організація навчального процесу, навчальні заклади педагогічної освіти.

В статье раскрывается специфика учебно-методического обеспечения курса “История украинской музыки”, обосновывается выбор тем для лекционных, практических и самостоятельных работ в учебных заведениях педагогического образования.

Ключевые слова: учебный курс “История украинской музыки”, методическое обеспечение, организация учебного процесса, учебные заведения педагогического образования.

The article reveals the specific features of the methodological support of the course “History of Ukrainian Music” and substantiates the choice of themes for lectures, practical classes and individual work in pedagogical educational establishments.

Key words: the course “History of Ukrainian Music, methodological support, organization of educational process, pedagogical educational establishments.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним із стратегічних напрямків процесу державотворення в Україні на сучасному етапі є реформування системи вищої освіти. Основні завдання щодо її розбудови і докорінного оновлення стосуються й професійної підготовки музиканта-педагога, яка повинна бути спрямована на забезпечення реалізації складових частин Базового компоненту, прийнятого Кабінетом Міністрів України, в якому “Культура” та “Мистецтво” займає одне з провідних місць. Головна мета цих галузей полягає в розвитку особистісно ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання цієї проблеми. У науковій літературі проблема формування методичних знань учителя музики досліджувалася здебільшого у сфері професійної діяльності (Л.Масол, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.), розглядалися сутність педагогічної діяльності вчителя музики (Л.Арчажнікова, Л.Баренбойм, Н.Ветлугіна, Л.Дмитрієва, В.Орлов, Н.Чорноіваненко

та ін.), особливості виконавської підготовки (Л.Василенко, Л.Гусейнова, В.Крицький, І.Мостова, Г.Ніколаї, О.Щербініна та ін.), засвоєння музично-педагогічних знань (Е.Карпова, І.Малашевська, Н.Провозіна та ін.), виховання ціннісних орієнтацій (В.Волкова, В.Дряпіка, Н.Свещинська та ін.). Однак розкриттю особливостей навчально-методичного забезпечення викладення курсу “Історія української музики”, який забезпечує засвоєння музично-теоретичних знань, було приділено недостатньо уваги.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття особливостей та специфіки викладення курсу “Історія української музики” на мистецьких факультетах у навчальних закладах педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Історія української музики відіграє вагомий роль у справі підготовки всебічно освіченого спеціаліста-музиканта. Засвоєння найкращих зразків національної музичної класики дозволить досягнути усе багатство і невичерпний скарб української музичної культури. Вивчення курсу української музичної літератури відповідає вимогам часу, суспільно-політичній ситуації в нашій державі.

Головне завдання – прилучення студентів до пізнання процесів розвитку національної музичної культури, до збагнення всіх її багатств, виховання інтересу і поваги до духовних цінностей людини. Історія української музики розглядає музичні явища у взаємозв'язку з історією, літературою, соціологією, філософією, фольклористикою тощо. Саме в цьому курсі студенти отримують широку уяву про різні види музичного мистецтва в їх історичній перспективі, про важливі стильові процеси і їх закономірності. У них виробляються професійні критерії художніх цінностей того чи іншого явища.

Змістом предмету є видатні здобутки народного, класичного і сучасного музичного мистецтва, життя і творча діяльність українських композиторів, різні явища музично-суспільного життя, а також багато теоретичних музичних понять. Українська музика розглядається, як явище мистецтва, продукт творчої діяльності музикантів і соціально-суспільного життя. У вивченні явищ української музичної творчості студенти знайомляться з особливостями різних жанрів професійної музики, з виразними засобами музичної мови, структурою творів, інструментами симфонічного оркестру, засвоюють спеціальну термінологію.

Матеріал висвітлює процеси становлення і розвитку української музичної творчості й виконавства від часів Київської Русі до ХХ ст. Аналітична характеристика найвидатніших творів подається у жанрово-стильовому контексті їх появи та специфіки індивідуального стилю композитора. Викладання предмету подається в історичній ретроспективі, тому поруч із монографічними темами, присвяченими життю і творчості видатних представників музичного мистецтва, важливе місце займають оглядові лекції, які розкривають основні факти та структуру музичного життя певної доби, в яких об'єднується ряд персоналій, що творять в один час в межах одного стильового спрямування. Наприклад лекція, що висвітлює розвиток музичної культури за часи Київської Русі. За принципом розміщення персоналій побудовано теми, що ознайомлюють з українською музикою початку ХІХ–ХХ ст., в якій об'єднані життєві біографії й творчі здобутки багатьох композиторів.

Вивчення творчості українських композиторів є однією з найважливіших умов підготовки майбутніх учителів музики в загальноосвітніх школах та музичних вихователів у дошкільних установах України. Програма складена з урахуванням вимог програм з музики для середньої загальноосвітньої школи. До курсу включено основні твори провідних українських композиторів, вивчення яких підготує студентів до професійної діяльності.

Знання, уміння та навички, які формуються в процесі викладання дисципліни:

- знання теоретичного та музичного матеріалу з історії української музики;
- набуття певних знань щодо видів, жанрів, та форм музичних творів;
- вміння визначати на слух твори та фрагменти творів, які засвоюються в процесі вивчення предмету;
- вміння самостійно аналізувати музичний твір та тематично ілюструвати його;

- мати первісну уяву про зв'язок музики з життям, емоційно реагувати на музику різних композиторів та міркувати про неї;

- мати досвід сприйняття та виконання найбільш розповсюджених творів українських композиторів;

- уміння самостійного добору та корекції музичного навчального матеріалу до практики в школі та дитячому садочку;

- вміння самостійно добирати та характеризувати музичний матеріал до тематичних вечорів, лекцій-концертів тощо;

- знати елементи музичної мови, використовувати ці знання у виконанні музики та під час розповіді про твір;

- спостерігати за розвитком музичного образу в операх та інструментальних творах, аналізувати його еволюцію;

- розрізняти на слух склад виконавців: хор, соліст, оркестр, основні інструменти оркестру.

Організація та здійснення навчального процесу у вищих закладах освіти України регламентується Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 року № 161, та іншими нормативними актами з питань вищої освіти [1]. Цим нормативним документом передбачається викладення навчального матеріалу дисципліни в режимі лекцій, лабораторних, практичних занять та самостійної роботи студентів.

Під час викладання лекції, яка має бути логічно завершеною, глибокою за змістом і доступною за формою викладу, науково обґрунтованою та систематизованою, слід користуватися засобами наочності та демонструвати музичний матеріал як особисто, так і за допомогою технічних засобів. Так, наприклад, лекції “Загальний аналіз камерно-інструментальної музики на Україні в ХХ столітті”, “Характерні риси камерно-вокальної та вокально-симфонічної музики на Україні в ХХ столітті” “М.Лисенко – основоположник української класичної музики” та інші, покликані формувати у студентів основи знань з музичних жанрів, творчих здобутків композиторів, а також визначають напрямок самостійної роботи студентів.

Ознайомлюючи студентів із матеріалом, слід підкреслити, що українська культура кін. ХІХ – поч. ХХ ст. розвивалася в складних історичних та соціальних умовах, в період, насичений важливими подіями, що безпосередньо передували Жовтневій революції, тому в музиці існує тісний зв'язок із боротьбою народу за соціальне і національне визволення. Важливе значення в утвердженні цієї тенденції мала орієнтація композиторів на досягнення вітчизняної літератури, їх прагнення втілити в музиці провідні ідеї творчості великих сподвижників гуманістичного мистецтва. Так, на поч. ХХ ст., як і в другій половині ХІХ ст., українські композитори найактивніше працювали в хоровому жанрі, охоплюючи його розмаїті форми: обробки народних пісень, хорові п'єси, кантати. Художні здобутки в цій галузі виявляють прагнення митців збагатити зміст, драматургію і виражальні засоби елементами симфонізму (С.Людкевич), драматизації (К.Стеценко, Д.Січинський), максимально

індивідуалізувати обробки народних мелодій (М.Леонтович, О.Кошиць, С.Людкевич). Інтенсивно розвивається жанр солоспіву (Я.Степовий, Б.Підгорецький, Д.Січинський, С.Людкевич, Я.Лопатинський), де виразно проступає тенденція до психологізації художнього вислову, органічної взаємодії поетичних і музичних образів. Оперний жанр поповнився сатиричними творами (“Енеїда” М.Лисенка), героїко-символічними (“Роксолана” Д.Січинського), були спроби освоїти загальноромантичну тематику (опери Б.Підгорецького, М.Тутковського, Б.Яновського). На сучасному етапі розкриваються все нові й нові сторінки історії вітчизняної музичної культури, зокрема поч. ХХ ст.

У біографіях композиторів необхідно звернути увагу на становлення і розвиток характерних рис творчості, на їх світогляд, зв'язок із загально-громадськими і культурними явищами того часу, на історичні передумови, які вплинули на розвиток творчості. В загально-оглядових темах слід розкрити характерні риси жанру, його особливості в творчості того чи іншого композитора на Україні в ХХ ст., також слід пояснити і розкрити значення творчості композиторів, які не ввійшли в програму вивчення даного предмета, але їх творчість – це великий вклад в розвиток української музичної культури. Особливу увагу слід приділяти культурно-мистецьким течіям, які знайшли своє місце в творчості композиторів, дати коротку характеристику і проаналізувати загальні риси цих течій.

На практичних заняттях викладач організовує детальний розгляд студентами музичних творів (визначених програмою) за нотами, формуючи вміння і навички практичного застосування цих творів на практиці. Метою застосування практичних занять є розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих студентами на лекціях та в процесі самостійної роботи, прищеплення умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення студентів. Для проведення практичних занять викладачем готуються відповідні методичні матеріали: тести для виявлення ступеня оволодіння студентами знань із предмету, набір практичних завдань різної складності, необхідні дидактичні засоби.

Одним із видів навчального заняття є лабораторна робота. Метою цієї форми роботи є практичне підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни, набуття практичних умінь і навичок з музичним устаткуванням. У разі проведення лабораторної роботи викладач повинен провести попередній контроль

підготовленості студентів до виконання роботи, дати конкретні завдання за темою, обговорити оформлення індивідуального звіту з проведеної роботи та оцінити результати виконання.

В організації навчального процесу вищих закладів освіти значну роль відіграє самостійна робота студентів, як засіб оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Наприклад:

- робота з підручником;
- робота з нотними прикладами;
- аналіз музичного твору письмово:
 - а) знайти в музичному тексті прослуханих творів основні теми та розділи (визначити зміну тональності, розміру, фактури, форми, характеру мелодії тощо);
 - б) визначити реєстр звучання окремих епізодів;
 - в) охарактеризувати спосіб викладення теми;
 - г) співставити контрастні частини;
- скласти короткий план біографії композитора за текстом підручника;
 - написати короткий зміст опери відповідно до її композиції – за діями та картинами (з переліком дійових осіб та визначенням їх голосів);
 - скласти систематизований за жанрами список творів із короткими поясненнями (літературні джерела, автори тексту);
 - викладення своїх вражень від музики в виді твору.

Матеріал історії української музики – творчі біографії композиторів, аналіз музичних творів, із точки зору їх жанрово-стильових рис, музичної форми, мовно-виражальних засобів, подається в широкому культурологічному контексті розвитку світового та національного музичного мистецтва і постійному переплетенні та взаємозбагаченні фольклорних, професійних сфер творчості й виконавства. Належної уваги надано також міжнародним та загальноєвропейським контактам музичної культури України.

Висновки. Отже, у курсі розкрито основні питання загальних засад викладення історії української музики з урахуванням сучасних досягнень музичної практики та досвіду розбудови української національної школи. Темі цієї дисципліни дають змогу глибоко засвоїти матеріал предмету, дають можливість студентам навчитися самостійно опрацьовувати літературні джерела, які стосуються окремих тем, виробити навички самостійного сприйняття музично-педагогічної творчості, аналізуючи засоби музичного виконавства.

Література

1. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : [навчальний посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Я. Я. Болюбаш. – К. : ВВП “Компас”, 1997. – 64 с.

УДК 378.016:78

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

Прищепа О.П.

У статті висвітлюється проблема виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Аналізуються форми та методи самостійної роботи студентів у процесі опанування фортепіанного репертуару.

Ключові слова: виконавська підготовка, самостійна робота, фортепіанний репертуар.

В статье освещается проблема исполнительской подготовки будущих учителей музыки. Анализируются формы и методы самостоятельной работы студентов в процессе овладения фортепианным репертуаром.

Ключевые слова: исполнительская подготовка, самостоятельная работа, фортепианный репертуар.

The article outlines the problem of forming musical competence of future teachers of music. Forms and methods of student independent work in the process of mastering piano's repertoire are analyzed.

Key words: musical competence, independent work, piano's repertoire.

Професійна підготовка сучасних педагогічних кадрів, згідно з Державною національною програмою "Освіта. Україна XXI століття", зумовлюється орієнтованістю майбутнього вчителя на процеси самопізнання, самоорганізації та самовдосконалення. Сучасні науковці визначають одним із необхідних компонентів фахового становлення майбутнього вчителя музики фортепіанну підготовку, завдання якої полягають у розширенні та збагаченні художньої компетентності студентів, формуванні естетичного сприймання, розвитку здатності до творчої самореалізації у процесі інтерпретації музичних творів.

Аналіз сучасних навчальних планів та програм з "Музичного інструмента" доводить, що значна кількість навчальних годин відводиться на самостійну роботу студентів. Тому актуальною є проблема організації самостійної роботи студентів, зокрема у навчанні гри на фортепіано. Дана проблема розглядалася у працях багатьох учених.

Мета статті: проаналізувати варіанти самостійної роботи студентів в опануванні фортепіанного репертуару.

Педагогічна проблема самостійної роботи студентів за фортепіано 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 у практичній діяльності; між прагненням до яскравого професійного виконання

музичних творів та недостатнім розвитком відповідних умінь.

У науково-методичній літературі, присвяченій інструментально-виконавській діяльності, питання самостійної роботи розглядалися різними авторами (Л.Баренбойм, О.Гольденвейзер, Й.Гофман, Г.Нейгауз, Л.Ніколаєв, М.Фейгін, Г.Ципін та ін.), які наголошували, що проблема виховання самостійності молодого музиканта охоплює і методи викладання, і способи навчання, і форми організації навчальної діяльності. Так, Г.Нейгауз зазначав: "...одне з головних завдань викладача – зробити як можна швидше так, щоб стати не потрібним учневі, ... тобто прищепити йому самостійність мислення, методів роботи, самопізнання і вмінь добиватися цілей, як таких якостей, що називаються зрілістю, межею, за якою починається майстерність" [2, с. 147]. Подібної думки дотримувався Г.Ципін, який підкреслював, що "... найбільш перспективним у вихованні творчої ініціативи і самостійності учня є його вихід на шлях власної, не регламентованої зовні інтерпретації музики. Тим самим відбувається всебічне, інтенсивне тренування і його здатності самостійно мислити, і його вмінь самостійно діяти" [3, с. 173].

Проблема самостійної роботи майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки пов'язана з формуванням умінь якісно, продуктивно, творчо, старанно, ініціативно займатися за інструментом. Відтак з метою удосконалення виконавської майстерності, кожне заняття з викладачем має бути побудоване як зразок

подальшої самостійної роботи студентів над фортепіанними творами.

З'ясуємо, насамперед, визначення термінів "форма" та "метод". Метод – це різні способи та прийоми роботи над музичним текстом, завдяки яким накопичуються знання, вміння та навички гри на інструменті, вдосконалюється процес оволодіння технікою виконання та вирішення художніх завдань. Під формами роботи за інструментом розуміють роботу над фрагментами музичного тексту, засобами музичної виразності; гру всього твору від початку до кінця з аналізом якості виконання тощо.

У контексті означеної проблеми доцільно звернутися до класифікації форм і методів самостійної роботи на кожному з етапів вивчення музичного твору, запропонованою В.П.Кузенковою [1].

Початковий етап вивчення музичного твору у процесі виконавської підготовки вимагає дослідницьких форм роботи, а саме:

- з'ясування стилю музичного твору;
- розкриття його жанрових ознак;
- визначення будови та форми;
- аналіз фраз;
- усвідомлення фактури, ритму;
- розуміння інтонаційного й гармонійного змісту.

Також студентам можна доручити самостійно знайти зручну та художньо обґрунтовану аплікатуру, розшифрувати прикраси, мелізми, визначити педалізацію тощо.

Робота над фрагментами музичного твору містить такі основні форми: гра різних елементів фактури (обома та кожною рукою окремо); засвоєння фрагментів тексту в повільному темпі; "беззвучна" гра тощо. У процесі роботи над різними елементами фактури використовуються різноманітні прийоми та методи. Наприклад, мелодичні лінії в кантілені корисно вивчати методом стискання, який спрямований на усвідомлення фразування й кульмінацій. Кульмінаційні вершини відпрацьовуються методом накопичення, починаючи гру сміливим рухом із кульмінаційного звуку. Горизонтальні лінії доцільно вчити методом збільшення у повільному темпі. Метод підтекстовки використовується, коли студент грає за складами, без опорних інтонацій та мотивного розвитку. У цьому випадку корисним буде осмислення змісту фраз, підбір відповідних слів.

Гармонійний акомпанемент також потребує опрацювання різними методами: акорди можна вивчати методом конфіскації (виконання окремо ліній басового, верхнього або середнього голосу); гра акордів *arreggiando* дозволяє прослухати їх інтервальний склад; для усвідомлення гармонійних барв у фактурних фігураціях пропонується зібрати окремі звуки в акорди тощо.

У роботі над метро-ритмом використовуються: підтекстовка, артикуляційні варіанти (гра різними штрихами), позаклавіатурна робота (гра на кришці інструменту, плескання в долоні, диригування тощо).

Засвоєння фрагментів музичного тексту відбувається у грі з багаторазовим повторюванням; у разі зміни темпу від дуже повільного до

авторського; під час приєднання нового епізоду до вже засвоєного фрагменту.

Вивчення твору напам'ять потребує додаткових форм роботи, а саме: беззвучної гри, коли сповільненими, чутливими рухами пальці занурюють у клавіші без звуковидобування; позаклавіатурної гри на кришці інструменту, стола; інтонування голосом окремих інтонацій, мотивів, фраз, а також тем і голосів поліфонії.

Цілісне оформлення твору потребує нових і попередніх форм та методів роботи. Вирівнювання швидкості виконання відбувається за епізодом, що найкраще відповідає авторському темпу. Пропонується також:

- гра твору з початку і до кінця, незважаючи на помилки та зупинки;
- гра твору два-три рази поспіль для досягнення витривалості виконання;
- гра в різних темпах;
- гра з різною динамікою (на *f* чи *p*);
- гра твору повністю і фрагментарно чи за елементами фактури;
- гра з педаллю та без неї;
- гра напам'ять й за нотами;
- "інструментування" (уявлення фортепіанної фактури як симфонічної або оперної партитури);
- диригування.

Визначені форми і методи самостійної роботи студентів є основними в опануванні художніх фортепіанних творів. Однак існують суто технічні прийоми тренування та розвитку ігрового апарату піаніста. Зокрема:

- багаторазове повторювання складних епізодів;
- метод трелей (дублювання двох суміжних звуків);
- акцентування, що зміцнює метричну пульсацію, виховує темпо-ритмічну дисципліну;
- перегруповання – вивчення пасажу дуолями, триолями тощо;
- варіативний метод: динамічні, артикуляційні, ритмічні, темпові, фактурні варіанти гри;
- позиційний метод – розташування нот в одній аплікатурній позиції;
- технічне групування, коли швидкі музичні послідовності розподіляються на прості зручні групи.

Можна вказати ще кілька форм роботи над технічним репертуаром: гра технічно складного місця у всіх тональностях однією й тією ж аплікатурою; виконання октавами одноголосної побудови; вивчення обома руками того, що буде гратися однією.

Крім вищеназваних форм та методів самостійної роботи, практикуються такі завдання, як вибір репертуару, вивчення нескладних п'єс, ескізне опанування твору, читання з аркушу, підбір акомпанементу до пісень тощо.

Таким чином, самостійна робота студентів у процесі фортепіанної підготовки формує виконавську культуру майбутнього вчителя музики; здатність до адекватного осягнення й змістовної інтерпретації музичних творів; самостійність продуктивного й творчого їх опанування; художньо переконливе та технічно досконале виконання.

Література

1. Кузенкова В. П. Форми і методи самостійної роботи студентів над художнім і технічним репертуаром / В. П. Кузенкова // З музично-педагогічного досвіду : збірник статей. – Харків : “Видавництво САГА”, 2008. – С. 87–96.
2. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
3. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

УДК 78.071.2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АКОМПАНУВАННЯ У КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОМУ КЛАСІ

Ревенчук В.В.

У статті обґрунтовується методика навчання навичок акомпанування, розкриваються основні аспекти роботи над музичним твором у концертмейстерському класі.

Ключові слова: експериментальна методика, концертмейстерська підготовка, концертмейстерська діяльність, концертмейстерський клас, майстерність концертмейстера.

В статье обосновывается методика обучения навыкам аккомпанирования, раскрываются основные аспекты работы над музыкальным произведением в концертмейстерском классе.

Ключевые слова: экспериментальная методика, концертмейстерская подготовка, концертмейстерская деятельность, концертмейстерский класс, мастерство концертмейстера.

In the article the author substantiates experimental methods of forming accompaniment skills and reveals the main aspects of work on a musical composition in concertmaster class.

Key words: experimental methods, concertmaster training, concertmaster activity, concertmaster class, concertmaster skill.

Сучасний стан розвитку музично-педагогічної науки відзначений зростанням інтересу до організації навчального процесу у вищій школі. Особливої уваги науковців потребує концертмейстерський клас, який у системі професійної підготовки студентів мистецьких факультетів посідає одне із ключових місць. У циклі музично-виконавських дисциплін він є одним із визначальних у формуванні готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної діяльності.

Незважаючи на актуальність, питання формування концертмейстерських умінь у музично-педагогічній науці розглядаються здебільшого опосередковано, крізь призму розкриття окремих практичних аспектів концертмейстерської діяльності (М.Крючков, Л.Живов, А.Люблінський, Ф.Брянцева, Р.Верхолаз, Г.Ципін, О.Рафалович, К.Виноградов) тощо. Відсутність цілісної методики формування концертмейстерських умінь негативно позначається на якості навчання.

Організація навчання у концертмейстерському класі є складним багатоплановим процесом, що потребує врахування багатьох аспектів, постановки, вивчення та розв'язання низки методичних проблем. Крім того, навчання в концертмейстерському класі має свої особливості, зумовлені індивідуально-особистісними якостями її учасників, специфікою художньо-творчої діяльності, її суспільною та професійною значущістю. **Метою статті** є обґрунтування основних методичних

аспектів формування навичок акомпанування в концертмейстерському класі.

Згідно вимог, на початковому етапі навчання в концертмейстерському класі (VI семестр) студент повинен навчитися виконувати нескладні музичні твори під власний супровід, акомпанувати солісту (вокалісту, інструменталісту). В основі оволодіння навичкою акомпанування лежить принцип поступового ускладнення фактури інструментального супроводу. Реалізація цього принципу здійснюється згідно класифікації типів акомпанементу.

На початковому етапі навчання у концертмейстерському класі студент повинен засвоїти, що складовими елементами фактури вокального твору є мелодична лінія (вокальна партія) та акомпанемент (партія фортепіано). Спосіб викладу акомпанементу може бути різним: акордовий (види: гармонічна підтримка, бас-акорд, акордова пульсація); фігураційний (види: арпеджіо тризвучні, чотиризвучні у вузькому й широкому положенні, ламані, довгі); комбінований; поліфонічний.

Роботу у концертмейстерському класі доцільно починати з музичних творів з одним типом нескладної фактури – романси О.Аляб'єва, О.Варламова, О.Гурільова. Після ознайомлення з акордовим, фігураційним супроводом можна переходити до вивчення супроводу змішаного типу тощо. Якщо композитор використовує декілька типів фактур у вокальному творі, важливо визначити принципи їх зміни.

У процесі оволодіння різними типами фортепіанної фактури слід пам'ятати, що в акомпанементі відтворюється значна частина "звукового простору" музичного твору – гармонія, метроритм тощо. Предметом цілеспрямованої уваги має стати диференціація рівнів фактури музичного твору, тобто першочерговості мелодичного голосу в загальній звуковій тканині та підпорядкованості акомпануючих голосів.

Проблема диференціації рівнів фактури музичного твору пов'язана з усвідомленням сутності поняття "*перспектива*". Термін "*перспектива*" (від латин. *perspicere* – ясно, правильно бачити) широко використовується в образотворчому мистецтві у процесі зображення у площині (в картині, фресці, малюнку тощо) віддалених предметів, у разі визначення глибинного простору в картині, характеристики її дальніх планів. Знання правил перспективи допомагає художнику передавати об'єм, величину, чіткість предметів залежно від їх положення у просторі, тобто більшої чи меншої віддаленості.

У музичному мистецтві йдеться про *звукову перспективу*, тобто про більшу чи меншу "віддаленість" звуків, які звучать одночасно. Фактуру музичного твору можна уявляти як багаторівневу структуру, в якій, на першому плані, повинна бути мелодична лінія (у концертмейстерському класі це вокальна партія), на другому – басова лінія як основа гармонії, інші голоси утворюють фон, який має велике значення для колоритності, насиченості чи прозорості загального звучання, загального настрою залежно від характеру музики.

Процес вивчення музичного твору в концертмейстерському класі можна поділити на три *етапи*: *підготовчий (попередній), виконання твору в ансамблі з ілюстратором або спів під власний супровід, концертне виконання*. Їх виділення є досить умовним, оскільки організація навчально-виконавської діяльності відбувається в умовах індивідуального навчання за індивідуальним семестровим робочим планом студента. Характер послідовності цих етапів (логічне продовження, часткове нашарування) та тривалість часових відрізків залежать від рівня довузівської підготовки студента, його музичних здібностей, індивідуально-психологічних якостей, ставлення до навчання тощо. Однак домінування різних аспектів роботи над музичним твором на кожному етапі забезпечує стабільність та поступовість розвитку навичок акомпанування.

Підготовчий (попередній) етап. Не потребує доведення той факт, що для роботи над будь-яким музичним твором необхідне теоретичне підґрунтя – знання. Вони допомагають проникнути в інтонаційну сферу музики, зрозуміти стильові особливості композиторського письма, жанру, усвідомити способи грамотного розуміння музичного твору, механізми його звукового втілення й змістовної інтерпретації. Тому для формування більш глибоких уявлень про музичний твір, який вивчається у концертмейстерському класі, бажано перед першим його виконанням дати коротку характеристику (самостійно, або з допомогою викладача) творчості композитора й поета – автора тексту, а також змісту й особливостей твору.

Для оволодіння навичкою акомпанування необхідно засвоїти основні аспекти роботи над музичним твором у концертмейстерському класі. Предметом цілеспрямованого аналізу має бути *поетичний текст, вокальна партія, власне супровід* (фортепіанна фактура) та *сольні епізоди* (вступ, заключна частина, інструментальні інтерлюдії).

Робота над поетичним текстом. Зміст вокального твору (романсу, пісні) передається за допомогою *поетичного тексту*. Значною мірою він зумовлює виразність не тільки вокальної, але й фортепіанної партії. Тому слід виразно продекламувати текст, виявити змістовні кульмінації, фонетичні особливості, особливості ритму вірша, строфічного ділення. Такий аналіз сприяє глибшому розкриттю емоційного змісту твору, дозволяє зрозуміти закономірності використання засобів музичної виразності.

Глибшому розумінню особливостей такої роботи сприятиме ознайомлення студента з творчою діяльністю видатного вченого-музиканта, музикознавця і педагога Б.Яворського. Його художні настанови у процесі підготовки співака до спільного виступу з піаністом є взірцем високого професіоналізму, творчого підходу до професії концертмейстера. Вони дають активний стимул до глибокого осягнення образу музичного твору та його втілення. Зокрема, цікавими є думки вченого щодо сутності взаємовідносин між вокальною та фортепіанною партіями (тобто між солістом та концертмейстером). За Б.Яворським, партія соло і супровід мають утворювати такий ансамбль, у якому акомпанемент перетворюється в художній твір.

У роботі над романсом чи арією музикант вимагав уважності до всіх вказівок автора та точного дотримання *етапів* спільної роботи над музичним твором, а саме: логічний розбір словесного тексту разом зі співаком, вивчення його напам'ять; читання тексту з диригуванням (без супроводу); виконання мелодії (музичного і словесного тексту) з диригуванням; спів романсу з супроводом. Від камерного співака вимагалася велика робота над поєднанням музичного образу зі словесним.

Така скрупульозна підготовча робота над музичним твором доповнювалася вимогою високого культурного рівня співака, який мав відвідувати концерти, театральні вистави, знайомитись із мемуарною літературою. Б.Яворський радив співакам розбиратися у живописі, оскільки музика за конструкцією, композицією, стилем тісно пов'язана з ним; обов'язково читати літературу (про композитора, поета), яка так чи інакше пов'язана з виконуваним твором, що допомагає проникнути в дух епохи та яскравіше уявити поетичний образ; наполягав на глибокому вивченні словесного тексту виконуваного музичного твору, розумінні кожного слова (як безпосереднього, так і "між рядками") [1, с. 242–245].

Робота над вокальною партією. Поетичне слово органічно пов'язане з мелодією, яка є носієм музичного змісту. Тому необхідно детально проаналізувати *вокальну партію*: звернути увагу на характер мелодії (плавний чи уривчастий, спокійний чи стрімкий, кантиленного плану чи речитативного),

визначити її динамічний діапазон, знайти кульмінаційні пункти, моменти взяття дихання. В кожній фразі (поетичній та музичній) потрібно знайти своє смислове слово-кульмінацію та з'єднати в логічну і виразну лінію слово і мелодію. Необхідно уникати невідповідності смислових наголосів у мелодії та у слові. Слід навчитися виразно інтонувати мелодію голосом із збереженням цезур і правильною зміною дихання.

Робота над сольними фортепіанними епізодами. Динамічна підпорядкованість інструментального супроводу. Працюючи над сольними фортепіанними епізодами (вступ, coda, інструментальні інтерлюдії), важливо пам'ятати, що вони є виразниками художньо-образного змісту твору, його основного настрою. Теоретичні знання щодо ролі вступу в музичному творі студенти отримують на заняттях з хорознавства, деякі практичні аспекти – на заняттях із диригування, вокалу.

У концертмейстерському класі акцентується інструментально-виконавський аспект. Найбільшою мірою він стосується уточнення *динаміки та тембрального забарвлення* фортепіанної фактури під час переходу від сольних епізодів до виконання акомпанементу. Так, вступ, coda у динамічному та тембровому відношенні мають бути більш яскравими, значущими, а супровід повинен підпорядковуватися динамічно та тембрально вокальній партії. У процесі вивчення акомпанементу велика увага має приділятися також сольним фортепіанним епізодам, що пов'язані з переходами від одного розділу до іншого. Це інструментальні інтерлюдії, які також повинні звучати яскравіше.

Працюючи над акомпанементом, потрібно, як і у роботі над сольним фортепіанним твором, визначити аплікатуру, педаль, фразування, характер звучання. Однак у центрі уваги весь час повинна залишатися вокальна партія як елемент музичного цілого, що визначає загальний план виконання акомпанементу. Коли проведена вся підготовча робота (вивчений поетичний текст, вокальна та фортепіанна партії), можна переходити до виконання твору в ансамблі з ілюстратором або співати під власний супровід.

Етап виконання музичного твору в ансамблі з ілюстратором. Цей етап є найважливішим для формування власне концертмейстерських навичок. Основне завдання полягає в осягненні *особливостей* акомпанування власному співу, солісту-вокалісту. Складність процесу акомпанування полягає: у звуковій та агогічній збалансованості звучання інструментального супроводу та співу соліста чи власного співу; корекції наміченого плану відповідно до реального звучання голосу.

У вокальному творі відповідальність за досягнення звукового балансу несе концертмейстер. Він завжди повинен задавати собі питання: "Чи не надто голосно я граю?" Звукова збалансованість полягає в динамічному підпорядкуванні інструментального супроводу (а не сольних епізодів!) вокальній партії. Знаходження звукового балансу залежить від "масштабу" голосу чи інструмента, якому акомпанують.

Значно складнішим моментом ансамблевого виконання є агогічна збалансованість, яка залежить від індивідуальних творчих особливостей партнерів, їх особистісних якостей, художніх уподобань, смаків. Необхідне узгодження виконавцями інтерпретації ансамблевого твору – його стильових, жанрових, метроритмічних особливостей, кульмінаційних моментів тощо. Однак ця робота повинна коректуватися відповідно до реального звучання голосу співака – його динамічних, темброво-колеристичних можливостей, особливостей фразування, дихання тощо.

Предметом особливої уваги концертмейстера має стати *дихання* вокаліста. Слід ретельно (спільно з вокалістом) проаналізувати вокальну партію та, спираючись на знання й досвід виконання музичних творів у класі вокалу, визначити моменти взяття дихання. На початковому етапі навчання в концертмейстерському класі у нотах робляться відповідні позначки (олівцем). У процесі спільного виконання музичного твору визначені моменти взяття дихання вимагають повної зосередженості та вслуховування для досягнення ансамблю між вокальною та інструментальною партіями.

У процесі навчання в концертмейстерському класі майбутній учитель музики має навчитися *поєднувати музично-виконавські дії*, тобто виконувати акомпанемент з показом моментів вступу соліста рухом голови (ауфтакт). Для цього слід: а) попередньо визначити моменти вступу соліста; б) зробити в нотах відповідні позначки; в) а відтак скрупульозно відпрацьовувати кожен із таких вступів. На початковому етапі навчання можна обмежитися елементарним коротким рухом голови в бік соліста в момент взяття дихання перед співом. Цей рух може здійснюватися без повороту голови (не відриваючи погляду від нот), а потім – з поворотом голови.

Формування означеної навички є дуже важливим, оскільки в майбутній професійній діяльності вчитель-музикант має керувати не лише солістом, а великим колективом учнів, тобто розподіляти увагу на значно більшу кількість об'єктів. Крім цього, він повинен тримати в полі зору партії соло й супроводу; контролювати власне виконання і спів учнів; координувати власні рухи; емоційно відтворювати музичний образ тощо.

Тому у процесі роботи над вокальним твором слід спрямовувати увагу на *досконале знання тексту* супроводу, вокальної партії й літературного тексту, *автоматизацію* елементів диригування, що сприятиме успішному оволодінню цих складних музично-виконавських дій. Слід застерегти від передчасного переходу до виконання означених завдань, оскільки слабе знання тексту супроводу, вокальної партії й літературного тексту, відсутність необхідної автоматизації елементів диригування зумовлює невдачі у виконанні цих складних музично-виконавських дій.

Концертне виконання. Коли в результаті спільної наполегливої праці концертмейстера з вокалістом досягнуто оптимальне співвідношення *складових елементів фортепіанної фактури* (вокальна мелодія виконується виразно, випукло; прослуховується басова лінія й диференціюється звучання

гармонічних фігурацій у супроводі), *темпових, динамічних та тембрових характеристик* вокального твору під час переходу від сольних епізодів до власне акомпанементу, тоді можна говорити про його готовність до концертного виконання. Якщо вокаліст та концертмейстер однаково мислять, разом дихають та емоційно переживають – йдеться про знаходження спільної інтерпретації музичного твору.

Спів під власний супровід. Спів під власний супровід вимагає поєднання музично-виконавських дій, тобто одночасного виконання інструментального супроводу й вокальної партії однією людиною. Для цього слід досконально відпрацювати кожну дію окремо: навчитися виразно інтонувати вокальну партію та вивчити акомпанемент.

Формування навичок співу під власний супровід здійснюється шляхом підбору вокальних творів у такій послідовності: акомпанемент *дублює* вокальну партію; акомпанемент містить *невеликі відхилення* від вокальної партії; акомпанемент включає *лише окремі звуки* вокальної партії; мелодія вокальної партії *не входить* до акомпанементу. Це найскладніший вид акомпанементу, тому у процесі вивчення романсів та пісень цієї групи доцільно (за необхідності) вводити у фактуру інструментального супроводу окремі елементи вокальної партії.

Виконання інструментальних творів в ансамблі та розвиток навичок акомпанування. Великий вплив на розвиток навичок акомпанування має *гра в ансамблі* – виконання інструментальних творів для фортепіано в 4 руки, акомпанування солісту-інструменталісту (скрипка, віолончель, домра, духові інструменти тощо). Процес вивчення інструментальних ансамблевих творів мало чим відрізняється від освоєння вокального твору. Зміст попереднього етапу роботи над таким твором

полягає в доскональному вивченні кожним учасником ансамблю своєї партії та ознайомленні з партією партнера.

Приступаючи до вивчення партії, слід детально проаналізувати стильові, жанрові особливості музичного твору, характер мелодії (плавний чи уривчастий, спокійний чи стрімкий, кантиленного плану чи речитативного), спосіб її артикуляції (зв'язний, роздільний, короткий); визначити динамічний діапазон, знайти кульмінаційні пункти; навчитися виразно інтонувати на інструменті тощо. Необхідним моментом є визначення ролі партії чи окремої її частини (соло, супровід); уточнення динаміки та тембрального забарвлення фортепіанної фактури у зміні сольюючих та акомпануючих епізодів.

Коли вся підготовча робота проведена, можна переходити до виконання твору в ансамблі. На цьому етапі особливим моментом є визначення й відпрацювання *спільних цезур*. Важливим завданням партнерів в ансамблі є розвиток у них ансамблевого відчуття, досягнення звукової, динамічної та агогічної збалансованості звучання ансамблевого твору, узгодження виконавцями його інтерпретації тощо.

Отже, акомпанування – це складний, багатоаспектний процес, у якому зосереджуються великі можливості для вияву музикантом-концертмейстером власних творчих якостей, віддзеркалюється набутий естетичний, музично-виконавський досвід, максимально розкривається його індивідуальність. Запропонована методика формування навичок акомпанування у концертмейстерському класі виявляє високу результативність, що дає підставу рекомендувати її для широкого впровадження в практику професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Література

1. Горощенко О. М. Работа Б.Л.Яворского с вокалистами / О. М. Горощенко // Яворский Б. Статьи, воспоминания, переписка / ред.-сост. И. С. Рабинович. – М. : Сов. композитор, 1972. Т. I. – 1972. – С. 242–246.

УДК 378

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Мішедченко В.В.

У статті розглядається проблема формування екологічної культури молодших школярів на уроках музики. Наголошується, що музика допомагає формувати глибші та емоційно забарвлені уявлення про природу.

Ключові слова: екологічна культура, емоційно забарвлені уявлення.

В статье рассматривается проблема формирования экологической культуры младших школьников на уроках музыки. Отмечается, что музыка помогает формировать глубокие и эмоционально окрашенные представления о природе.

Ключевые слова: экологическая культура, эмоционально окрашенные представления.

The article deals with the problem of forming ecological culture of younger pupils at the music lessons. Music helps to develop deep and emotionally colored ideas about nature.

Key words: ecological culture, emotionally colored ideas.

Формування дбайливого ставлення особистості до природи – складний, довготривалий процес, який передбачає формування знань про природу, сприяння діяльності, спрямованої на збереження, збагачення, доповнення та покращення навколишнього середовища. Все це є основою екологічної культури. Головним завданням її є формування екологічної культури особистості – це не тільки знання морально-етичних норм і правил, а й ставлення, що перетворює їх у внутрішнє надбання людини, робить регулятором її поведінки. Особистість, вихована на таких ідеях, зможе екологічно грамотно будувати свої взаємини з довкіллям [2, с. 223].

Загострення екологічної ситуації в Україні вимагає перебудови змісту освіти на основі нових концепцій з метою становлення всебічної екологічної підготовки підростаючого покоління. Сьогодні великого значення набуває вивчення і переосмислення педагогічної спадщини України, зокрема з питань формування у дітей екологічного мислення та відповідної культури у відносинах із природою.

У педагогічних працях Ф.Дістервега, Я.Коменського, А.Макаренка, Й.Песталоцці, С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського, С.Шацького та інших розкривається досвід у вихованні гуманного ставлення дитини до природи, вони вважали природу важливим фактором виховання дітей. Я.А.Коменський наголошував, що людина – це частина природи, і вона повинна розвиватися за законами природи. І.Песталоцці вважав, що єдиний,

справжній фундамент людського пізнання – сприймання природи. Увесь запас знань, який набуває людина за допомогою відчуттів, є результатом уважного ставлення до природи [4, с. 19].

Цінний внесок у розв'язання проблеми був зроблений видатним педагогом В.О.Сухомлинським. Ним були теоретично обґрунтовані та впроваджені в практику Павлівської школи форми й методи організації природоохоронної діяльності з учнями. Він вважав, що природа як світ, у якому дитина народжується, пізнає навколишню дійсність і саму себе, полегшує виховну роботу та водночас ускладнює її, бо робить багатою, багатограннішою. Постійне спілкування з природою й взаємодія з нею стає істотною стороною виховного процесу [6, с. 134].

У сучасній педагогіці проблемам екологічної підготовки школярів присвячені праці Т.Байбари, Н.Бібік, Г.Білявського, І.Зверева, О.Листопад, Н.Мойсеева, Л.Нарочної, Н.Пустовіт, Л.Симонової та ін. Екологічна освіта розглядається ними як безпосередній процес впливу на людину з метою формування знань, практичних умінь і навичок, певної орієнтації в галузі природокористування й охорони природи. Кінцевою метою й результатом екологічної освіти та виховання є екологічна культура.

Психолого-педагогічні дослідження Л.Гринькової, І.Зверева, А.Плешакова, Л.Салаєвої та інших присвячені вивченню молодшими школярами екологічних зв'язків, що існують у природі. Наукові дослідження В.Ільченко присвячені методиці формування в свідомості учнів об'єктивної картини

природи як цілісної єдності природних об'єктів та процесів, які відбуваються в ній.

У Концепції екологічної освіти України стверджується, що учні в початковій школі набувають елементарних знань про природу та взаємозв'язки у ній, взаємодію та взаємовплив людини та природи, усвідомлення погіршення стану довкілля внаслідок нерациональної господарської діяльності, розвиток ціннісного ставлення до природи як джерела задоволення естетичних, комунікативних і пізнавальних потреб особистості [3].

Проблема бережливого ставлення до природи, охорони довкілля, кардинального поліпшення екологічної обстановки в Україні стає дедалі актуальнішою. Тому необхідно виховати покоління людей, які б свято берегли землю, повітря, ліс, воду.

Перед загальноосвітньою школою – саме початковою, яка відіграє вирішальну роль у прищепленні дітям почуття високої відповідальності за рідну природу, стоять завдання: викликати у дітей емоційний відгук на різноманітні явища та об'єкти природи, бажання милуватися й насолоджуватися природою, прагнення виразити свої почуття від спілкування з нею засобами художнього слова, мистецтва, розкрити дітям значення природи як частини культури, формувати в молодших школярів екологічну культуру, усвідомлення, що в природі все збалансовано.

Один із перших кроків наближення дітей до природи, розуміння її – це допомогти відчувати природу, адже в природі можна всього торкнутися, багато чого побачити й почути. Для того, щоб діти краще знали й розуміли навколишній світ, щоб мали уявлення про ті екологічні проблеми, які постали перед людством, треба, щоб вони спочатку набули певного запасу знань про навколишню природу.

Природа – це один із факторів, що впливає на розвиток і формування естетичних почуттів, невичерпне джерело естетичних вражень та емоційного впливу на людину. Любов і бережне ставлення до рідної природи виховується з раннього віку. Саме природа є носієм і джерелом естетичних цінностей, тому процес естетичного виховання немислимий без спілкування з природою. По-справжньому рідний край любить лише той, хто охороняє й вміло перетворює природу. Від уміння жити в гармонії з навколишнім світом, від успішного здійснення екологічної освіти, формування нового екологічного мислення великою мірою залежить майбутній стан природного середовища. “Природа – моя мати, я її оберігаю не тому, що вона мені буде потрібна в майбутньому, не тому, що я можу насолоджуватися нею, а тому, що я її частина. Я знаходжусь у ній не для того, щоб користуватися нею, володіти нею, господарювати в ній, а для того, щоб злитися з нею у своєму власному житті, й у житті своїх дітей і нащадків” [5, с. 144].

Вчитель початкової ланки повинен стати носієм високої екологічної культури, використовувати всі можливості, щоб посягати в серцях школярів зернятка любові до природи. Він повинен мати глибокі еколого-природничі знання та музично-естетичний кругозір, розуміти особливості художньо-образного відображення світу в музичному мистецтві.

Щоб любити природу, потрібно її знати, а щоб знати, слід вивчати. Знання відіграють провідну роль у формуванні дбайливого ставлення молодших школярів до природи як основи виховання екологічної культури особистості.

У процесі пізнання природи формуються й розвиваються естетичні почуття та смаки. Сприймання естетичних явищ природи й переживання, які при цьому виникли, залежать від уявлень, знань і загального розвитку людини. Залучаючи школярів до активної діяльності з охорони й примноження природних багатств, учителі підводять їх до розуміння, що краса рідної природи багато в чому залежить від них самих.

У молодшому шкільному віці дитина певною мірою наслідує поведінку близьких і знайомих людей, тому дорослим важливо на власному прикладі, а також на прикладі інших людей заохочувати та привчати дитину позитивно ставитись до довкілля [1, с. 64].

Промінь сонця, який пробивається крізь хмарку, її рух, чистий звук, що пролунав вдалині, яскрава забарвлена жилка на листку, вигин морської хвилі, красива лінія гірського хребта – все це певним чином впливає на людину й викликає естетичні почуття. Хто відчув красу, а потім відтворив її у своїй пам'яті, погодиться, що естетичне захоплення природою – це вже початок глибокої любові до природи й потяг до неї. Дивлячись на березу, ми не тільки радіємо красі її форми й ніжним відтінкам забарвлення, а й згадуємо ті місця, які пам'ятаємо з дитинства.

Діти дуже рано починають відчувати красу природи. Багатство навколишньої природи викликає навіть у дітей молодшого шкільного віку почуття радісного здивування. Естетичний вплив природи на дитину значною мірою пояснюється тим, що прекрасне сприймається в доступній і привабливій формі. При цьому діти виявляють швидкі емоційні реакції. Природа викликає у дітей великий діапазон почуттів і переживань. Милування чудовими картинами природи розвиває дитячу фантазію, загострює спостережливість, настрює на глибокі роздуми. Спостереження за явищами природи робить слух дітей тоншим, око гострішим, а душу – багатую, щедрою.

З любові до рідної природи починається любов до Батьківщини. З дитячих років у пам'яті кожного живе світлий образ рідного краю. У одних – це поля, річки й озера, у інших – високі гори, тихі вулиці рідного міста. Любов до рідного краю ми проносимо через усе життя.

Початкова школа важливе місце приділяє естетичному вихованню. У сучасних умовах значно підвищується роль музичного мистецтва як засобу розвитку духовної культури молодшого школяра, головною метою якого є вироблення в слухача здібностей сприймання музично-слухових образів, через які людина виражає своє ставлення до навколишнього світу.

Аналізуючи програму з музики для початкової школи, варто зазначити, що вона містить велику кількість музичних творів про природу та природні явища, які слухають та виконують діти: “Дощик” В.Косенка, “Пташка”, “Ранок”, “Захід сонця”, “Вечір

в горах” Е.Гріга, “Море” з опери “Казка про царя Салтана” М.Римського-Корсакова, “Ходить місяць над лугами” С.Прокоф’єва, “Сонечко” В.Барвінського, “Пісня жайворонка” П.Чайковського, “Зацвіла в долині”, “Берізонька” А.Філіпенка, “Метелик” А.Штогаренка, “Світанок”, “На річці” М.Сільванського, “Карнавал тварин” К.Сен-Санса, “Реве та стогне Дніпр широкий”, “А вже весна”, “Жучок”, “Щебетала пташечка”, “А ми просо сіяли”, “Ой ходила дівчина бережком” – українські народні пісні та ін.

Музика властивими їй художніми засобами відтворює мову природи, допомагає формувати більш глибокі, емоційно забарвлені уявлення про неї.

Слухаючи музику, в якій відображена природа, пори року, дзвінкоголосий пташиний спів, дзюрчання струмка, зимова заметіль, весняний дощик та інші явища, не кожен учень може розповісти про свої почуття, тому що немає відповідної підготовки. Наприклад, слухаючи музику П.Чайковського з циклу “Пори року”, деякі діти визначають її як хорошу музику. В уяві інших – виникають певні картини: вони бачать, що йде сніг і білою пеленою лягає на нічне місто, а сніжинки, кружляючи, падають на землю, вкриваються інеем дерева, сніг рипить під ногами, і “колючі голки”, доторкаючись до обличчя, падають на землю. Музичні образи викликають емоції, діти радіють, уявляючи зимовий пейзаж.

Навчити дітей розуміти й любити рідну природу можна шляхом залучення їх до музичних творів, що змальовують яскраві її картини. Використовуючи наявні у школярів уявлення про навколишній світ, ми шляхом показу й аналізу музики, що відтворює образи тварин, птахів або змальовує явища природи, збагачуємо їхні враження, розширюємо знання, привчаємо не лише бачити, любити красу рідних просторів, а й берегти, охороняти їх.

Школярі, уважно слухаючи музику, повинні почути в ній голоси природи. Наприклад, п’єса С.Прокоф’єва “Доць і райдуга” допомагає уявити засобами музики краплини дощу й переливи барв райдуги на сонці. П’єса Е.Гріга “Ранок” передає ніжні барви світанку й викликає такий душевний стан, який відчуваєш, коли бачиш схід сонця, а “Пісня Жайворонка” П.Чайковського відтворює ніжне пташине щебетання.

Образи природи в музиці несуть у собі пісенний початок. У них відчувається пісенна виразність, яка тонко й чуттєво передає людські переживання. Пісня Л.Бетховена “Вільшаночка” має глибокий виховний зміст, взятий композитором із реальної дійсності.

– Скажи, вільшаночко, чому
Літаєш круг гнізда?

Твій голос жалібно луна,
Яка тобі біда?

– Дитя моє, навкруг поглянь,
Душа моя щемить:

Моїх украдено дітей –
І матері болить.

Гніздо хлопчина розорив,
Та сором його взяв,

Поклав пташат він у гніздо

І лагідно сказав:

– Прости, вільшаночко, мені

Я сам собі не рад,

Зробив тобі, я, пташко, зло,

Візьми дітей назад.

У цій пісні мелодія змальовує не тільки картину природи, а й показує переживання хлопчика.

Серед багатьох факторів, які особливо впливають на виховання дітей, на перше місце варто поставити мамину пісню, виспівану над колискою немовляти:

Ой повішу колисочку

Та й на калиночку,

Буде вітрець колисати

Любу дитиночку,

Буде вітрець повівати,

Колиску хитати,

Дрібний дощик буде іти,

Дитя напувати,

Пташки будуть надлітати

Дитині співати.

Під впливом материнського голосу в дитини розвиваються естетичні почуття, емоційність. Коліскові пісні приваблюють своєю простотою, безпосередністю, ніжністю, співучістю. На їхній основі можна виховати любов до тварин, птахів, комах, естетичне ставлення до природи, що може вплинути на виховання доброти й чуйності.

Велике значення у формуванні екологічної культури молодших школярів відіграє музичний фольклор, у якому пов’язується землеробська праця з тими явищами природи, від яких залежала успішність праці. На уроках музики діти знайомляться з жнивварськими піснями: “Сіяв мужик просо”, “Вийшли в поле косарі”, “Вгору сонечко”, “Котився снопочок” та ін., веснянками: “Вийди, вийди, Іванку”, “Подольночка”, “Вербовая дощечка” та ін., закличками: “Вийди, вийди, сонечко”, “Іди, іди, дощику” та ін.

На уроках школярі співають примовки – це короткі, переважно віршовані звернення до тварин, птахів і комах, імітування пташиних голосів. Вони облагороджують серця дітей, об’єднують їх з природою, вчать дбайливо ставитися до всього живого.

Співаючи та слухаючи музичні твори про природу, ми виховуємо любов не лише до навколишнього світу, а й бережливе ставлення до всього живого. У дітей виникає бажання сіяти квіти, саджати дерева, доглядати за ними. Все це має неабияке значення для формування екологічного мислення та екологічної культури молодшого школяра, позитивно вплине на ставлення учнів до природи, виявиться в різних видах природоохоронної діяльності, сприятиме формуванню у молодших школярів ціннісного ставлення до природи. Бачення школярами краси природи сприяє розвитку інтересу до неї, виховує активних людей. Краса природи надихає дітей творити добро, допомагати дорослим вирішувати важливі проблеми екології.

Література

1. Гавриленко О. Г. Роль досвіду вчителя початкових класів у формуванні екологічної культури своїх учнів / О. Г. Гавриленко / Проблеми і перспективи початкової освіти : матеріали науково-практичної конференції. – Глухів, ГДПІ, 1999. – С. 63–66.
2. Грошовенко О. Формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи в процесі позаурочної еколого-виховної роботи / О. Грошовенко // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів. – Бар, 2006. – С. 223–225.
3. Концепція екологічної освіти в Україні // Директор школи. – 2002. – № 16.
4. Осипенко Н. Особливості еколого-натуралістичного виховання школярів / Н. Осипенко // Початкова школа. – 1997. – № 3. – С. 19–20.
5. Тарасенко Г. С. Паросток: методика гуманістичного виховання дітей засобами природи / Г. С. Тарасенко. – Вінниця, 2000. – 192 с.
6. Шаповал Л. М. В.О.Сухомлинський про організацію природоохоронної діяльності учнів Павлівської школи / Л. М. Шаповал // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць. – Вип. 9. – Харків : ХДПУ, 1999. – С. 134–137.

УДК 38.01:37.036

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ШКІЛ З УГОРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

Гаснюк В.В.

У статті обґрунтовуються ефективні форми, прийоми та методи діагностики музично-естетичної вихованості учнів 1–4 класів шкіл з угорською мовою навчання. Діагностика відбувалася на основі розроблених критеріїв та показників музично-естетичної вихованості молодших школярів полікультурного середовища.

Ключові слова: музично-естетична вихованість, полікультурне середовище, музичне мистецтво, музична діяльність.

В статье обосновываются эффективные формы, приемы и методы диагностики музыкально-эстетической воспитанности учеников 1–4 классов школ с венгерским языком обучения. Диагностика проводилась на основе разработанных критериев и показателей музыкально-эстетической воспитанности младших школьников поликультурной среды.

Ключевые слова: музыкально-эстетическая воспитанность, поликультурная среда, музыкальное искусство, музыкальная деятельность.

The article deals with effective forms, techniques and methods of diagnosis of musical aesthetic upbringing of 1–4 grades students at schools with Hungarian language of instruction. The practical part of the investigation is elaboration and practicing of criteria and indicators of musical aesthetic upbringing of the elementary school students in multicultural environment.

Key words: musical aesthetic upbringing, multicultural environment, musical art, musical activities.

На даному історичному етапі у більшості загальноосвітніх закладів Закарпатського регіону навчаються школярі різної етнічної приналежності. Велика кількість дітей виховується у сім'ях мішаного етнічного складу, світосприймання та національна свідомість яких відображує поєднання двох, а то й трьох-чотирьох етнічних культур. Довготривале співжиття (більш ніж 1000 років) українського та угорського етносів зумовило спорідненість, подібність їх мистецьких традицій, які зберігаються у музичній та мовній лексиці, мистецьких жанрах, мотивах оздоблень, компонентах одягу. Такі соціальні фактори не можуть не відобразитися на характері й змісті навчання та виховання, музичного зокрема. Це зумовило потребу вивчення сучасного стану музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл із мовою навчання національних меншин – угорською.

Отже, метою статті є розкриття методики диференційованого вивчення рівня кожного компонента музично-естетичного виховання учнів 1–4 класів шкіл з угорською мовою навчання.

Теоретичну основу вищезазначеної діагностичної методики склали дослідження О.Я.Ростовського

[6], І.В.Барвінок [3], М.А.Шугай [7], В.В.Бойченко [4], В.П.Анісімова [1], О.В.Коваль [5], Ж.Г.Алямкиної [2].

Для отримання достовірних даних щодо рівня музично-естетичного виховання молодших школярів використовуються методи бесіди, прямого й опосередкованого спостереження за учнями, вивчення результатів педагогічної діяльності, анкетування вчителів, учнів та їх батьків.

За допомогою анкетування вчителів початкових класів та вчителів музики загальноосвітніх шкіл з угорською мовою навчання з'ясовуються загальні відомості про вчителя (педагогічний стаж, освіта, спеціальність), національний склад класів, проблеми методичного забезпечення уроків музики та виявляється ставлення до вивчення українського музичного мистецтва. А оскільки молодші школярі зростають у різних сім'ях, кожна з яких впливає на музично-естетичну і полікультурну вихованість, важливим є здійснення анкетного опитування й батьків учнів. Зміст питань анкети спрямовується на вирішення таких завдань: виявити частоту спілкування з музикою у колі сім'ї, з'ясувати, якому джерелу музичної інформації надається перевага тощо. Відповіді на ці запитання дають можливість

встановити наявність або відсутність у сім'ї традицій музичного спілкування, їх характер, визначити ставлення учнів до уроків музики та батьків щодо змістовного наповнення уроку (надавати перевагу угорській чи українській музиці).

Методика діагностики музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання є оригінальною розробкою на основі відомих та модифікованих завдань вивчення структурних компонентів означеного процесу (*мотиваційно-пізнавальний, емоційно-оцінний, творчо-діяльнісний та регулятивно-комунікативний*).

Відповідно вищезазначеній структурі, були розроблені критерії діагностики рівнів музично-естетичного виховання в полікультурному середовищі: міра зацікавленості учнів музичним мистецтвом, обсяг та зміст музичних знань, ступінь емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва, міра оволодіння музичною діяльністю, ступінь національно зорієнтованої художньої комунікації.

Відповідно до розроблених критеріїв, перш за все, варто з'ясувати **міру зацікавленості учнів музичним мистецтвом**, яка визначається за такими показниками: активність спрямованості на музичну діяльність; наявність та характер індивідуальних музичних уподобань; частота спілкування з музикою.

Для вивчення міри активності спрямованості учнів на музичну діяльність можна використати *методику В.П.Анісімова*, в процесі якої застосовується стимулюючий матеріал – знаряддя для музикування та малювання. Школярам пропонується погратися з ігровими предметами (музичними чи образотворчими), а вчитель у процесі спостереження фіксує, яким саме предметам надається перевага та тривалість захоплення ними. Спостереження ускладнюється введенням “відволікаючого” фактору: пропонується зайнятися чимось іншим, наприклад, малюванням – відмова від пропозиції є ознакою мотиваційної спрямованості на музичну діяльність.

Показником умотивованості учнів музичною діяльністю виступає музичний інтерес, який спирається не лише на дитячу емоційність, а й на доступні знання. Виявлення ерудованості учнів, а також обсягу й характеру їх музичного фонду здійснюється за допомогою анкети-інтерв'ю. Обсяг музичного фонду школярів визначається шляхом встановлення кількості відомих для них музичних творів, а активність музичного фонду – кількістю творів, які учні можуть відтворити.

Емоційно-оцінне ставлення до музичного мистецтва вимірюється методом експериментального спостереження за учнями. Під час слухання музики на уроці емоційні реакції дітей фіксуються методом ведення протоколу. В експерименті бажано застосувати репертуар, який складався б з музики українського та угорського народів.

З метою виявлення активності спрямованості на музичну діяльність використовується намірене переривання музики на кульмінаційному моменті звучання. Оцінювання її рівня відбувається за такими ознаками: вияв потреби у завершенні прослуховування музичного фрагменту оцінюється

як мотиваційна готовність учня до музичної діяльності; індиферентне або негативне відношення (тобто відмова від прослуховування до завершення музичного фрагменту) інтерпретується як неспроможність мотивації музичної діяльності.

Відомо, що переживання та розуміння музики можливе за умови, коли учень здатний сприйняти музичне звучання не як хаос, а як усвідомлену ритмічну, ладову та гармонічну організацію звуків, тобто якщо він володіє музично-слуховими уявленнями. Власне відчуття особливостей виразових засобів музичної мови та їх осмислення в контексті особистих – вроджених, усвідомлених та інтуїтивних асоціацій складає суть емоційного відгуку.

Дослідження яскравості емоційного відгуку на музику проводиться за допомогою невербальних засобів виразовості – мовою пластичних інтонацій та кольоро-графічними засобами самовиразу.

Оцінюючи моторну рефлексію учнів слід враховувати складність метро- та темпоритмічних характеристик музики, що пропонується: від простішої (маршової) до більш складної (чардаш, вальс). Крім цього, творчі психомоторні прояви (оригінально деталізована пластика виконання кожного з фрагменту) оцінюється додатковим балом. Оцінка графічної рефлексії проводиться за такими критеріями: адекватний вибір графічного зображення емоційного стану з малюнків відповідного сектору – 1 бал; неадекватний – 0 балів.

Відомо, що сприйняття музики як абстрактної інформації супроводжується активізацією асоціативних зв'язків, які викликають появу візуального образу. Їх виникнення пов'язується з операціями диференціації, прогнозування, декодування, які спрямовані на пошук змісту музичного фрагменту та аналіз засобів для його відтворення. Зміст музичного фрагменту передається засобами музичної виразності, а його інтерпретація забезпечується вибірковою спрямованістю сприйняття, яке розгортається, перш за все, в асоціативних процесах. Для вивчення наявності та характеру асоціацій молодших школярів на етапі слухання музики використовується таке завдання: прослухати декілька музичних зразків та підібрати до кожного з них назву, мотивуючи свій вибір. Для цього використовуються музичні твори різної тематики, фактури викладу, динаміки, стилю, різного ступеню зображальності. Наприклад: В.Барвінський – “Гумореска”; В.Теличко – Вокаліз для голосу з оркестром; З.Кодай – “Каллаі кеттеш” (подвійний Каллаі). Висновки про наявність та особливості асоціювання учнів робляться на підставі суб'єктивних вербальних характеристик змісту музичних образів.

Продуктивною для вивчення здатності молодших школярів до оцінки ролі засобів художньої виразності у створенні музичного образу виявилась методика Л.В.Школяр. Учні пропонується відібрати з 3 серій фрагментів музичних творів, твори подібні та різні за характером, а також визначити засоби музичної виразності, за якими вони відрізняються. Школярі з високим рівнем здатності до оцінки ролі засобів художньої виразності у створенні музичного образу виявлятимуть розгорнуту та художньо-обґрунтовану

модель асоціацій, емоційно-образну характеристику особистих переживань музики; з середнім рівнем – вірно відбиратимуть подібні фрагменти та характеризуватимуть лише емоційно-образне осмислення музики, без аналізу засобів виразності, а з низьким рівнем – намагатимуться аналізувати деякі засоби виразності подібних музичних творів, але без опори на емоційно-образне осмислення їх змісту; без аргументації свого вибору під час визначення “зайвого” музичного твору з пропонованої серії.

Рефлексія засобів музичної виразності передбачає здібність людини усвідомлювати та розуміти елементи музичної мови, а основу розвитку музичних здібностей особистості складає розвиток навички сприйняття засобів музичної виразності та практичного їх використання у музикуванні.

З метою діагностування яскравості музичних здібностей молодших школярів пропонуємо комплекс завдань, які спрямовані на виявлення рівня розвитку відчуття метроритму, звуковисотності, ладу, тембру та динамічного відчуття. У розробці завдань використовувалися методики виміру рівнів музичного розвитку дітей В.П.Анісімова [1] та завдання для виміру рівня сформованості музично-слухових уявлень ладу й метроритму. Наводимо приклад завдання для діагностування тембрового відчуття: визначити, на яких музичних інструментах виконується угорська народна пісня “Debgescenbe kipe menni”. Звучить аудіозапис мелодії певної народної чи авторської пісні, яка виконується у такій послідовності: 1) соло: фортепіано, скрипка, сопрано; 2) дуети: сопілка + трикутник, фортепіано + металофон; 3) тріо: фортепіано + скрипка + сопрано, сопілка + чоловічий голос + жіночий голос, сопілка + скрипка + фортепіано; 4) підібрати ті інструменти, які найкраще відтворюють характер твору.

Результати виконання кожного завдання оцінюються за трьохбальною системою: адекватно виконане завдання, за відсутності помилок у процесі його виконання і за максимальної й творчої активності школяра – 3 бали; за частково виконане завдання або за наявності помилок у процесі виконання – 2 бали; за невиконане завдання або виконане неправильно – 1 бал.

Подальше діагностування міри оволодіння музичною діяльністю молодшими школярами виявляється за допомогою з’ясування міри розвитку їх виконавських умінь, а також наявності та характеру творчих проявів учнів у різних видах музичної діяльності.

Виявлення міри розвитку виконавських умінь учнів проводиться за допомогою аналізу результатів виконання завдань під час сприймання та виконання музики. Дослідження міри розвитку виконавських умінь учнів молодших класів шкіл з угорською мовою навчання проводиться за допомогою серії творчих завдань спрямованих на з’ясування рівня розвитку співацьких умінь (чистоти інтонуювання, виразності артикуляції, фразування); емоційності відтворення художнього образу пісні пластично-ритмічним інтонуюванням чи її інсценуванням; рівня розвитку вміння гри на дитячих музичних

інструментах (супроводження співу грою на ритмічних музичних інструментах, які обиралися самостійно).

Для дослідження наявності та характеру творчих проявів учнів застосовується як вербальна інтерпретація музичних творів, так і невербальна: кольоро-графічна та моторна. Для оцінювання оригінальності й неповторності інтерпретації змісту музичного твору та під час елементарної імпровізації (закінчення мелодії), можна використати вербальний варіант завдання: уважно прослухати музику та спробувати визначити, який настрій вона викликає, які образи виникають під час звучання музики або підібрати слова, які відповідають вашим переживанням. Самостійні вербальні конструкції оцінюються як продуктивні, тобто найвище – 2 балами. Характеристика музики, що надається за допомогою вчителя – 1 балом; невірне визначення оцінювалось 0. Під час виконання невербального (графічного) варіанту завдання учню пропонується відібрати з графічного аналога діагностичного ключа емоцій такого “гномика”, вираз обличчя якого відповідав настрою від прослуханого музики. Адекватний вибір графічного зображення емоційного стану з малюнків відповідного сектору оцінюється 1 балом; неадекватний – 0 балів. Сутність цієї методики полягає в перевірці спроможності учнів самостійно визначити емоційний зміст музичного фрагменту за допомогою кольору та понять. Під час оцінювання всіх рівнів виконання завдання до уваги беруться адекватність підбору кольорів та вірність добору понять відповідно емоційному змісту прослуханого музичного фрагменту, а також самостійність виконання завдання.

Для виявлення наявності та міри розвитку творчих умінь використовується такий комплекс завдань: 1) визначити завершеність або незавершеність музичної побудови; 2) доспівати мелодію, що незакінчена, до тоніки; 3) визначити настрій музичного твору. Оцінювання результатів виконання завдань здійснюється за трьохбальною системою, аналогічно попередній методиці.

Спілкування під час музичної діяльності сприяє формуванню у школярів високого рівня згуртованості (від ситуативного до дійового), зміцненню родинних зв’язків, зв’язку між традиціями різних народів. Відповідно діагностика **ступеню національно зорієнтованої художньої комунікації** відбувається в процесі вивчення рівня розвитку естетичного спілкування учнів у просторі взаємодії українських та угорських мистецьких традицій. Для виявлення міри активності національно зорієнтованої художньої комунікації учнів використовується анкета-інтерв’ю для учнів 1–2 класів та анкета-тест для учнів 3–4 класів. Питання анкети-тесту спрямовуються на виявлення рівня здатності до самоідентифікації в музичному середовищі; на вимір широти поліхудожнього тезаурусу та ступеню єдності громадянського та музичного виховання. Окрім цього, питання спрямовані на з’ясування ступеня опанування відповідних музично-теоретичних понять; діапазону фонду суб’єктивних міжсенсорних асоціацій, здатності до творчого самовираження та сформованості вміння вербальної інтерпретації музичних творів.

Для виявлення ступеню національно зорієнтованої художньої комунікації, а поряд із нею й міри зацікавленості учнів музичним мистецтвом, обсягу та змісту їх музичних знань можна провести бесіду на тему: “Яку музику ми називаємо угорською?” Попередньо варто з’ясувати, що школярі розуміють під поняттям “угорська музика”, чи відчувають труднощі під час розмірковувань про поняття “народності” як назви представників певної національності, чи орієнтуються, які етноси живуть на території України.

За означеною комплексною діагностувальною методикою було проведено дослідження та встановлено якісну характеристику рівнів музично-естетичного виховання учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання.

Високий рівень МEB притаманний школярам з активною спрямованістю на музичну діяльність. Учні виявляють різноманітні музичні вподобання, цікавляться музикою як угорського, так й українського народів; з радістю та систематично відвідують заняття гуртків художньої самодіяльності, уроки у дитячих школах мистецтв, вистави театрів. Вони визначають та адекватно характеризують різні жанри музики, виокремлюючи найбільш яскраві засоби музичної виразності, здатні до підбору за слухом (на дитячих музичних інструментах) раніше вивчених поспівок; яскраво відтворюють художні образи музичних творів; виразно відтворюють емоційно-образний зміст музичного твору ритмічними рухами (під час співу, слухання); виявляють оригінальність під час вербальної та невербальної інтерпретації змісту музичних творів. Учні, що належать до означеного рівня володіють елементарними основами музичної рефлексії, достатнім обсягом поліхудожнього тезаурусу; вміло аргументують власні естетичні оцінки та судження;

з бажанням сприймають, інтерпретують та виконують музичні твори рідного та українського народу.

Середній рівень МEB властивий учням з обмеженою вмотивованістю на музичну діяльність, які зрідка відвідують концерти, фестивалі та вистави театрів. Для таких учнів властива нестійкість захоплення музикою, яка виражається у слабких мімічних та пантомімічних реакціях. Вони не здатні самостійно проаналізувати засоби виразності у музичних фрагментах; упізнають мелодію знайомої пісні чи поспівки, але емоційно-образний зміст під час співу чи слухання відтворюють не виразно, допускаючи ритмічні помилки. Обсяг знань щодо угорського та українського музичного мистецтва, обмежений, але діти з бажанням сприймають твори рідного та українського народу.

Низький рівень МEB характеризує школярів зі слабкою зацікавленістю музичним мистецтвом, із відсутністю спрямованості на музичну діяльність. Такі учні нудьгують та відволікаються в процесі слухання; жодний із видів музичної діяльності не привертає їхньої уваги. Емоційний відгук на музику таких учнів характеризується неспроможністю навіть на просте самовираження – у невербальній (графічній та моторній) формі відтворити свої враження, настрої; під час співу вони допускають ритмічні та мелодичні помилки; не впізнають на слух вивчену пісню чи поспівку; виявляють пасивність до оточуючого музичного середовища, поліхудожній тезаурус несформований.

Таким чином, проведене розгорнуте діагностування учасників експерименту дало змогу відтворити загальну картину щодо досліджуваного явища та допомогло диференційовано підійти до визначення вихідного рівня музично-естетичної вихованості молодших школярів.

Література

1. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. П. Анисимов. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
2. Алямкина Ж. Г. Формирование культуры межнационального общения младших школьников средствами музыки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Алямкина Ж. Г. – Москва, 2002. – 183 с.
3. Барвінок І. В. Формування музично-естетичної культури молодших школярів в умовах культурно-дозвілєвої діяльності : дис. ... канд. пед. наук / Барвінок І. В. – К., 2000. – 206 с.
4. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи : дис. ... канд. пед. наук / Бойченко В. В. – Умань, 2006. – 184 с.
5. Коваль О. В. Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Коваль О. В. – Ніжин, 2002. – 251 с.
6. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : [навч. метод. посібник] / О. Я. Ростовський. – [2-ге вид., доп.]. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2000. – 216 с.
7. Шугай М. А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук / Шугай М. А. – Рівне, 2002. – 243 с.

УДК 374.036:78.071.2

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ

Ліпська С.Л.

У статті розглядається можливість реалізації педагогічних принципів розвивального навчання учнів виконавських класів, доводиться важливість формування їх художньої свідомості, самостійності мислення та навичок освітньої діяльності.

Ключові слова: розвивальне навчання, художня свідомість, самостійність мислення, музично-виконавська підготовка.

В статье рассматривается возможность реализации педагогических принципов развивающего обучения учеников исполнительских классов, доказываается важность формирования их художественного сознания, самостоятельности мышления и навыков образовательной деятельности.

Ключевые слова: развивающее обучение, художественное сознание, самостоятельность мышления, музыкально-исполнительская подготовка.

The article is devoted to the problem of realizing the pedagogical principles of developing education in the process of pupils' music-performing training. The importance of their artistic consciousness' forming, thinking's independence and skills of educational activity is proved.

Key words: developmental education, artistic consciousness, independent thinking, music and performing training.

Нинішні соціально-політичні реалії в нашій державі створюють об'єктивні передумови для розбудови освітньої системи на засадах гуманізму. Домінуючою в навчально-виховному процесі стає розвивальна функція, покликана забезпечити становлення особистості кожного учня, виявлення можливостей та обставин його індивідуального розвитку.

Звернення до енциклопедичних джерел дає можливість визначити, що розвиток – складний і тривалий процес набуття індивідумом соціальної якості в спілкуванні і спільній діяльності з іншими людьми [6, с. 305]. Це духовне зростання особистості, становлення її світогляду, самосвідомості, відношення до дійсності, характеру, здібностей, психічних процесів, накопичення досвіду [8, с. 661]. Аналіз психолого-педагогічних досліджень доводить, що вчені різних напрямків (К.Платонов, С.Рубінштейн, Г.Крайг, Д.Фельдштейн, В.Рибалка, В.Поздняков, Г.Костюк, І.Бех) обґрунтовують важливість та природність розвитку людини як внутрішнього процесу, намагаються виявити основні детермінанти та рушійні сили її саморозвитку.

Багаточисельні різнобічні підходи до теоретичного обґрунтування та практичної реалізації ідеї розвитку особистості в освітньому процесі призвели до створення теорії розвивального навчання, яка

отримала фундаментальну розробку в працях Л.Виготського, Л.Занкова, В.Давидова, Д.Узнадзе, Д.Ельконіна, І.Якиманської. В основі цієї теорії лежить уявлення про розвиток дитини як суб'єкта особистої діяльності в умовах єдності налаштованих до активації функцій та відповідного середовища. Дослідники наголошують на необхідності вивчення особливості навчально-пізнавальних можливостей учнів, визначення індивідуальної зони найближчого розвитку кожного, надання допомоги у формуванні ще не сформованих здібностей.

Методика розвивального навчання передбачає перехід нових знань та навичок у систему інтелектуального та практичного досвіду учнів шляхом стимулювання пізнавальної активності, виховання внутрішньої потреби у самостійній обробці матеріалу, озброєння прийомами навчальної діяльності. У розвивальному навчанні “в учня – суб'єкта навчальної діяльності у зоні найближчого розвитку на базі буденного мислення й інтелектуальних здібностей формуються теоретичне мислення і творчий хист”. Його кінцева мета полягає в тому, щоб “забезпечити школяру умови для розвитку себе як самозмінюваного й саморегулюючого суб'єкта навчання на основі власної самостійної навчальної діяльності й опанування загальних принципів побудови дій” [2, с. 7]. Тобто важливим

джерелом внутрішнього розвитку, формування творчих здібностей та особистісних якостей визначається навчальна діяльність, у ході якої учні повинні самостійно або за допомогою викладача осмислити матеріал, творчо застосувати його в нестандартних умовах та свідомо запам'ятати для подальшого використання. При цьому відбувається їх самовдосконалення та самовираження [4, с. 101].

Музичне мистецтво володіє унікальною можливістю послідовно та ефективно вводити особистість у художньо-естетичний простір культури, формувати її світоглядні уявлення, ціннісні орієнтації та індивідуально-творчі здібності. Це дає підстави говорити про виняткове значення шкільної музичної освіти, найвища мета якої визначається як “передача позитивного духовного досвіду поколінь, сконцентрованого в музичному мистецтві в його найбільш повному вигляді та розвиток на цій основі позитивних рис та якостей особистості школяра” [1, с. 22]. З огляду на це, побудова навчально-виховного процесу в мистецьких закладах повинна бути орієнтована на розкриття можливості перспективного зростання кожної особистості, її інтенсивну позицію, самостійне здобуття нового досвіду, формування активного, творчого мислення, пробудження інтересу до гуманістичних цінностей культури та створення найсприятливіших умов для їх засвоєння.

Незважаючи на значні наукові здобутки, сьогодні на практиці спостерігаємо недостатню спрямованість навчання у виконавському класі на художньо-творчий розвиток школярів, формування їх умінь самостійно поповнювати свої знання, засвоювати та оцінювати набуту інформацію.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити можливості реалізації педагогічних принципів розвивального навчання учнів у виконавському класі, обґрунтувати важливість вирішення широкого спектру завдань – від розвитку музичних здібностей та технічних навичок до забезпечення духовного становлення особистості, організації її самостійної освітньої діяльності на рефлексивній основі та самореалізації у виконавській творчості.

Музичне навчання учнів у виконавському класі є складним, тривалим та багатограним процесом. Пізнання музичного мистецтва відбувається через аналітичне осмислення та вивчення тексту творів, виявлення стильових та жанрових рис, особливостей будови та музичної мови у поєднанні з емоційно-образним сприйманням їх художнього змісту, опануванням засобами виконавської майстерності. Формування художньо-звукових уявлень потребує грамотного прочитання авторського тексту, смислового та оцінного ставлення до нього. При цьому безпосередній контакт з музичним матеріалом допомагає пов'язувати систему абстрактних понять із реальними звуковими образами, створюючи необхідну базу для здійснення різноманітних музично-розумових та технічних операцій.

Нагадаємо, що головні положення розвивального навчання у музичній педагогіці отримали фундаментальну розробку в працях Г.Ціпіна. Головний акцент у своїх міркуваннях дослідник робить на розвитку творчого мислення виконавця,

за допомогою якого відбувається емоційне осягнення образного світу творів, оволодіння комплексом піаністичних навичок, необхідних для його адекватного виконавського втілення. Запропоновані науковцем дидактичні принципи розвивального навчання ґрунтуються на розширенні обсягу матеріалу, що використовується у навчально-виховній роботі, прискоренні темпів його проходження, збільшенні теоретичної місткості занять, відмові від пасивних способів діяльності, розвитку самостійності мислення та навичок освітньої діяльності школярів [5, с. 344–349].

Реалізація цих принципів, перш за все, закладається у змісті програм, тематичному та поурочному плануванні навчального матеріалу, включає продуманий обсяг музичного репертуару, врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів, їх прагнень, інтересів, рівня здібностей та технічних можливостей. Головним завданням викладача постає перенесення акценту із масових педагогічних явищ на особистість, визнання унікальності її суб'єктивного досвіду, ставлення до неї як до свідомого учасника навчально-виховної взаємодії. Робота над набуттям та удосконаленням виконавських навичок має знаходитися у нерозривній єдності з розширенням художнього та загальнокультурного світогляду школярів, активізацією їх творчих та пізнавальних сил.

Тобто в центрі навчального процесу має опинитися учень з його здібностями, потребами та музично-естетичними перевагами, що зумовлює методологічну переорієнтацію музично-виконавської підготовки від технологічної моделі до особистісно-розвивальної, передбачає створення умов для найповнішого розкриття індивідуальних можливостей кожної дитини. Слушною з цього приводу є думка О.Ростовського про те, що учні не повинні виступати в ролі об'єкта педагогічних впливів, а бути активними суб'єктами навчального процесу, що у власній діяльності, відповідно до своїх вікових та індивідуальних особливостей відкривають дійсність, відтворену в музиці, по-своєму сприймаючи і переживаючи її [7, с. 3].

Для цього необхідно розширити можливості виконавського спілкування учнів з різноманітними музичними творами, охоплювати в процесі занять більше коло художньо-стильових явищ. Адже кількість засвоєного, асимільованого навчального матеріалу (музичних творів, теоретико-музикознавчої інформації) трансформується в більшості випадків в якість художньо-інтелектуальної діяльності та розумових операцій, дозволяє ефективно формувати мистецький тезаурус школярів, стимулювати інтерес та позитивну мотивацію навчання, розвивати творчу самостійність. Важлива умова цього – така побудова навчальної діяльності, за якої викладач не тільки використовує накопичений суб'єктивний досвід дитини в процесі введення нового знання, але й прагне до перетворення, переосмислення нею свого досвіду. Адже відомо, що знання, відірвані від власного досвіду, засвоюються формально, без активної внутрішньої переробки матеріалу.

Неабиякого значення набуває формування здатності осягати логіку музичних явищ шляхом розвитку можливості мислити, аналізувати,

порівнювати, спостерігати. У зв'язку з цим, у процесі вивчення творів основний акцент варто робити на розв'язку слухових та рухових уявлень нотації, основних технічних та фактурних формул, метроритмічних схем й мелодико-інтонаційних зворотів, гармонічних комплексів у взаємозв'язку із розумінням їх змістовної та емоційної сутності, тобто текстової та "позатекстової" інформації. Поряд з цим варто виховувати вміння знаходити загальну лінію мелодичного розвитку, її інтонаційно стійкі звуки, ритмічну та гармонічну основи, визначати початок та кінець фраз, відчувати їх співвідношення, міру динамічного зростання, знаходити кульмінацію твору, фіксувати увагу на повторенні однорідних явищ.

Поглиблення історико-теоретичної інформації та безпосереднє збагачення слухового досвіду учнів, забезпечення доступності сприйняття образно-змістовної сутності творів призводить до адекватного розуміння мистецтва, сприяє розширенню художнього світогляду учнів. Одним з оптимальних шляхів швидкого та різнобічного поповнення багажу знань учнів є впровадження в музично-освітній процес сучасних інформаційних та мультимедійних технологій, широке використання аудіо- і відеоматеріалів.

Крім того, слід наголосити, що процес пізнання має носити інтегративний характер, тобто пізнавати різні явища та їх закономірності варто не ізольовано, а цілісно, у їх внутрішніх взаємозв'язках та співвідношеннях. Для цього необхідно розкрити учням основні методи засвоєння матеріалу, звертатися до аналізу та узагальнення для установлення смислових зв'язків одного явища з іншим, навчити помічати відмінності та тотожності у творах різних жанрів та стилів, відчувати взаємозалежність усіх елементів музичної тканини. Доцільним також є застосування методу художньо-виконавського аналізу творів, який базується на цілісному емоційно-змістовному осягненні музичного мистецтва та включає знайомство з життєвим та творчим шляхом композитора, виявлення історичного контексту написання твору, з'ясування його емоційно-смислової наповненості, характерних ознак музичної форми та жанрових особливостей, мелодики, гармонії, фактури, синтаксичного членування, драматургії, своєрідності технічно-виконавської реалізації.

Нерідко необхідність тривалого технічного відпрацювання творів стає суттєвою перешкодою до виникнення у дітей емоційного відгуку на музику, зацікавленості до знань та потреби в їхньому самостійному пошуку. Постійний притік нової інформації досягається під час залучення учнів до читання з листка, ефективність якого забезпечується завдяки виробленню достатньої кількості сигналів, що сприяють грі в темпі, необхідному для розкриття художньо-звукового образу твору, випереджуючого логічного пошуку або "передчуття", розширення периферійного зору та збільшення

швидкості впізнавання й відтворення матеріалу, установки на одномиттєве сприйняття нотного тексту під час відтворення, швидке переключення на наступний відрізок тексту, установки на постійне зорове сприйняття нотного тексту завдяки впевненій орієнтації рук та пальців на клавіатурі [9, с. 32].

Посилення уваги до внутрішньої мотивації діяльності учня, надання кожному право обирати рівень засвоєння знань та способів роботи за інструментом допомагає активізувати музичне мислення та сформуванню готовності до самостійного вирішення складних художньо-творчих завдань. Зважаючи на це, важливо підвищити ефективність домашніх занять, виховати почуття відповідальності у досягненні виконавської точності в темпі, ритмі, штрихах, динаміці, агогіки, тембровому звучанні твору. Необхідно детально пояснювати завдання, складати конкретний план роботи над музичними творами, виховувати здатність працювати систематизовано та результативно. Доцільно обговорювати та оцінювати результати виконання поставленого завдання, визначати причинно-наслідкові зв'язки основних образно-змістових чи інструментально-технічних помилок.

Завдяки такій організації роботи відбувається поступовий перехід від керованої діяльності до самодіяльності учнів, активізується прагнення до найбільш повного виявлення власних творчих можливостей, тобто формується самоосвітня компетенція – вміння самостійно визначати особисті пізнавальні потреби, планувати конкретні дії для досягнення поставленої мети, обирати джерела та способи поповнення знань, раціонально організувати свій час, аналізувати отримані результати [3].

Як бачимо, музично-виконавська підготовка – це цілісний, складний процес, який базується на гуманістичному особистісно орієнтованому підході, закономірностях функціонування музично-виконавського мистецтва та в результаті повинен забезпечувати всебічний художньо-творчий розвиток школярів. Це стає можливим завдяки застосуванню системи педагогічних принципів, які тісно пов'язані між собою, пояснюються логікою педагогічного процесу, закономірними зв'язками між окремими його компонентами, припускають різноманітне використання навчального матеріалу та здатні утворити достатньо міцний фундамент розвивального навчання в музично-виконавських класах.

Реалізація цих принципів висуває чіткі вимоги до викладача, який повинен забезпечити діалогічну єдність постановки навчальних завдань та їх використання в практичній роботі з учнями за такими етапами: розвиток художнього мислення, формування системи інструментально-виконавських навичок, їх підкорення вирішенню творчих завдань, забезпечення самостійної позиції в оцінюванні власних результатів музично-виконавської діяльності, стимулювання потреби у самовдосконаленні та самореалізації.

Література

1. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Буряк В. Методологічні основи розвивального навчання / В. Буряк // Рідна школа. – 2009. – № 5–6. – С. 3–7.

3. Бухлова Н. Навчаємо вчитися: Діагностика і формування самоосвітньої компетенції учнів / Н. Бухлова. – К. : Вид. дім “Шкільний світ”, 2006. – 128 с.
4. Освітні технології / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
5. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : [уч. пособие] / под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
6. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
7. Ростовский О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : [навч.-метод. посіб.] / О. Я. Ростовский. – Т. : Навч. книга–Богдан, 2001. – 216 с.
8. Современный словарь по педагогике / [сост. Рапацевич Е. С.]. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
9. Сулейманов Р. Ф. Психологические особенности быстрого чтения с листа музыкальных произведений // Музыкаведение. – 2006. – № 2. – С. 27–32.

УДК 37.042 + 371.134:78(045)

ОСОБИСТІСНИЙ ВПЛИВ ВИКЛАДАЧА НА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ

Найда Ю.М.

У статті окреслено пріоритетні напрямки фахового удосконалення студентів завдяки особистісному впливу наставників.

Ключові слова: власний стиль викладання музики, особистість, викладач.

В статье очерчены приоритетные пути профессионального усовершенствования студентов благодаря личностному влиянию наставников.

Ключевые слова: собственный стиль преподавания музыки, личность, преподаватель.

The priority directions of professional development of students due to the influence of their teachers personality are outlined in the article.

Key words: personal style of teaching music, personality, teacher.

Процес об'єднання Європи супроводжується формуванням спільного освітнього та наукового простору. Інноваційні процеси, які відбуваються в сучасній освіті ставлять нові вимоги до підвищення професіоналізму вчителя. Проблема зростання майстерності педагога набуває іншого звучання. За таких умов докорінно змінюється значення особистісного впливу викладача у процесі формування власного стилю викладання музики у студентів вищих мистецьких закладів, тому залишається **актуальною** стильова проблематика. Нашою **метою** є з'ясування особистісного впливу наставника у формуванні власного стилю викладання музики у студентів вищих мистецьких закладів.

Здійснення завдань музично-педагогічної освіти пов'язане з питаннями професійної підготовки майбутнього вчителя музики, що особливо актуально в структурі педагогічної освіти, якість якої для майбутнього вчителя розкривається і конкретизується через усвідомлення системи таких понять, як майстерність, компетентність, кваліфікація. Однією із складових цих понять є поняття стилю. Іще В.О.Сухомлинський наголошував, що для вчителя "головне – в самому стилі, характері педагогічної праці" [7, с. 27]. Це спонукає до розв'язання наступних **завдань**: розкрити зміст складових компонентів формування власного стилю викладання музики.

Вивченню структури професіоналізму, властивостей та якостей професіонала в будь-якій сфері діяльності присвячено праці багатьох учених. Образ ідеальної людини, як першооснова становлення педагогічного ідеалу, розроблений вітчизняними мислителями духовного відродження: М.Бердяєвим, С.Булгаковим, В.Івановим, П.Струве, П.Флоренським, С.Франком та ін. Глибоко

досліджено проблему індивідуальних можливостей людини в соціально-психологічному аспекті: Г.Андреев, К.Платонов, Є.Рогов, К.Роджерс, С.Рубінштейн, С.Спіркін, Б.Теплов та ін., які збагатили науку фундаментальними дослідженнями. Особливу увагу привертають наукові позиції Т.Гумекевича, Є.Клімова, Н.Левітова, В.Мерліна, які розкривають характер індивідуального стилю діяльності особистості. Особливості становлення "Я-концепції" досліджували Р.Бернс, А.Маслоу. Особистість і стиль музичної творчості досліджували С.Карабецька, Г. Побережна та ін.

Педагогічній майстерності в різні часи присвячувалися праці Я.Бурлаки, Б.Дяченка, І.Зязюна, П.Лесгафта, В.Моляко, Н.Ничкало, О.Савченко, Г.Сагач, К.Ушинського. Автори одностайно підкреслювали, що феномен майстерності вчителя визначається гуманістичною спрямованістю його особистості, прагненням до творчості. За результатами аналізу цих фундаментальних досліджень, педагогічний професіоналізм – це високий рівень прояву інтегрованої індивідуальності викладача, що реалізується в його педагогічній діяльності і усвідомлюється нами як ідеал учителя. "В образі ідеального вчителя концентруються біологічні, соціальні, філософські, психологічні та педагогічні уявлення про досконалу людину-професіонала. Педагогічний ідеал – це сплав особистого кредо вчителя, його національних властивостей, соціального замовлення суспільства та світової цивілізації" [5, с. 40]. Діяльність викладача набуває рис режисера своїх досягнень, який сам відповідає за функції формування адекватних стимулів самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку, створення атмосфери пошуку, координації пізнавального процесу, організації спостережень, керування практичними діями та роботою студентів із засвоєння,

закріплення й застосування знань, перевірки якостей знань, умінь та навичок, коригування змісту навчально-виховної діяльності студента та прогнозування кінцевого результату.

Одним із основних змістовних компонентів формування власного стилю викладання музики у студентів вищих мистецьких закладів є володіння методикою його формування. На нашу думку, особистісний вплив наставника в цьому питанні не обмежується володінням відповідною методикою і залежить ще й від низки інших факторів, серед яких ми звертаємо увагу на власний позитивний приклад та застосування педагогіки співробітництва.

Ефективність процесу формування власного стилю викладання музики у студентів вищих мистецьких закладів залежить від повноти реалізації обох факторів.

Зупинимось детальніше на кожному. **Власний позитивний приклад.** Формуючою у стилетворенні викладання є роль викладача, його особистісні якості, з якого починається процес впливу наставника. Сформуванню власного стилю викладання музики у студентів вищих мистецьких закладів може лише той педагог, який сам досягнув всі стильові вершини педагогічної та й будь-якої діяльності зокрема. "... Музикант-педагог є ... творцем особистості свого вихованця" [1, с. 12]. Студенти беззастережно визнають авторитет наставника з фаху, вважають його думку пріоритетною. Він для них є не лише моральним взірцем, а й авторитетом у всіх проявах. Учні копіюють його вислови, жести, міміку, тон, манери, що в результаті багаторазового повторення може позначатися на самостійних формах їхньої поведінки, причому, привласнюватись може як позитивний, так і негативний досвід [3, с. 26]. В.Петрушин наголошував, що "... в процесі навчання педагог передає своєму учню частинку самого себе, а в багатьох випадках – і повністю себе. Тому чим більш значніший масштаб учителя, тим більш позитивно він може вплинути на ріст особистості свого вихованця" [6, с. 297]. Наші учні повинні бачити й наше професійне зростання, інакше авторитет буде падати [2, с. 32]. Таким чином, рівень прояву власного стилю викладання музики є важливим чинником у формуванні особистості учня, а отже, суттєвим фактором особистого впливу професіонала на майбутніх фахівців. Упровадження креативних методів формування власного стилю викладання музики у студентів у практику роботи мистецьких закладів є доволі складним процесом, який потребує ретельної підготовки та поетапної реалізації.

Застосування педагогіки співробітництва є також впливовим фактором, оскільки не менш важливо, який педагогічний стиль буде представляти вчитель. Звернемося до досвіду Ш.А.Амонашвілі, який є автором "педагогіки співробітництва". Загально відомо, що кожен метод навчання поєднує в собі діяльність учителя й учня. "Але вчитель може і повинен стати майстром в стилі педагогіки співробітництва" [2, с. 96]. І звичайно, не нав'язувати своєї точки зору, не допускати тиску, який призводить до зворотного очікуваного результату. "Не копіювати, а вчитися, постійно працювати над собою, відбивати весь передовий досвід власною особистістю" [2, с. 32]. Учень І.Павлова, академік А.Д.Сперанський, підкреслював, що копіювання вчителя у всьому призводить лише до карикатури; учень тоді гідно продовжує справу вчителя коли залишиться вірним собі як цілісній і неповторній особистості: "У вчителя потрібно вчитися багато, різному, і жадібно. Але ні в якому разі не копіювати його. Із цього вийде лише карикатура" (цит. по Чернігівському, 1972, с. 117). Аналогічні принципи відношень вчителя і учня в школі А.Ф.Юффе, а потім і в школах його учнів, один із них, академік Н.Н.Семенов, висловився наступним чином: "Давай можливість учням йти їх власним шляхом". Ці думки доводять, що збереження індивідуального обличчя учня є найкращим типом відносин між керівником та учнем (за Б.А.Фроловим). Стиль викладання предмета має бути демократичним, який спонукає до створення реальних ситуацій, тобто до співпраці, де демократичність, відкритість, полілогічність є ключовими рисами [4, с. 67].

Підводячи підсумки, зауважимо, що рушійною силою успішної організації формування власного стилю викладання музики у студентів вищих мистецьких закладів є особистість викладача, його висока культура, широкий кругозір, мудрість, творча яскрава індивідуальна вдача, стильність якого повинна розбудити у кожному студенті найкращі намагання до пізнання та вдосконалення. Позитивній динаміці особистісного впливу наставника на студентів можуть сприяти визначені фактори. В даній роботі ми не вичерпали повністю визначену проблему. Натомість запропоновані нами методичні рекомендації з формування власного стилю викладання музики у студентів вищих мистецьких закладів може істотно та позитивно змінити у майбутньому стиль самостійної педагогічної діяльності викладача.

Література

1. Акимов Ю. Т. Актуальность дальнейшего совершенствования теоретической мысли баянистов / Ю. Т. Акимов // Баян и баянисты : сборник стат. – М. : Всесоюзное изд.-во "Советский композитор", 1978. Вып. 4. – 1978. – С. 3–12.
2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: книга для учителя / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освита, 1991. – 111 с.
3. Дубина Л. Г. Викладання мистецьких дисциплін з елементами театральної педагогіки / Л. Г. Дубина // Мистецтво та освіта. Науково-педагогічний журнал. – № 4 (22) / гол. ред. Л. М. Масол. – К., 2001. – 64 с.
4. Карпушина М. Г. Роль особистості викладача у створенні мовленнєвих ситуацій / М. Г. Карпушина // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали всеукр. наук.-практ. конференції "Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України", 25–28 вересня: зб. стат. – Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – 204 с.

5. Панасенко Е. А. Проблема ідеалу вчителя-подвижника у педагогічній думці початку ХХ століття / Е. А. Панасенко // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. пед. ун-ту. – Вип. 3. – Т. 2. [відп. ред. Ю. М. Ковальчук ; наук. ред. О. В. Сухомлинська ; упоряд. Л. Д. Березовська, В. А. Гурський]. – 2002. – 312 с. (Серія соціально-педагогічна). – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2002.
6. Петрушин В. И. Музыкальная психология : [учебн. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
7. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1984. – 254 с.

УДК 378.147:78

ПОЕТАПНЕ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ВИКОНАВЦЯ

Сливко С.А.

Стаття присвячена проблемі формування музично-слухової активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально-виконавської підготовки. Процес формування музично-слухової активності розкривається з позиції поетапності, що здійснюється у напрямку від мимовільної слухової уваги до усвідомленої орієнтуючо-контролюючої діяльності.

Ключові слова: музично-слухова активність, мимовільна увага, усвідомлений контроль.

Статья посвящена проблеме формирования музыкально-слуховой активности студентов музыкальных специальностей в процессе инструментально-исполнительской подготовки. Процесс формирования музыкально-слуховой активности раскрывается с позиции поэтапности, что реализуется в направлении от непроизвольного внимания к осмысленной деятельности контроля.

Ключевые слова: музыкально-слуховая активность, произвольное внимание, осмысленный контроль.

The article deals with the formation of music listening skills of students of musical specialties in the process of instrumental performance training. The process of forming music listening skills is described from the vantage point of graduality starting from the involuntary attention to the deliberate orienting and controlling activities.

Key words: music listening skills, voluntary attention, deliberate control.

Формування музично-слухової активності виконавця, що є важливою складовою інструментально-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей, сприяє досягненню високого художнього та технічного рівня музичного виконання. За твердженням ряду науковців (М.Курбатов, Г.Фрейндлінг, Г.Ципін та інших), музично-слухова активність у виконавському процесі є основою художньо-виконавського проектування, слухо-рухової координації, усвідомленого контролю й корекції музичного виконання.

Однак у науково-педагогічних дослідженнях проблема цілеспрямованого формування музично-слухової активності виконавця не стала предметом спеціального вивчення. У ряді досліджень (Р.Гржибовская, С.Оськіна, О.Карпова, Г.Шахов) процес формування музично-слухової активності розглядається, здебільшого, як побіжний продукт розвитку виконавських творчих навичок, формування музично-слухових уявлень, активізації слухового самоконтролю тощо.

Наші дослідження показують, що формування музично-слухової активності музиканта-виконавця має бути цілеспрямованим, педагогічно керованим процесом і здійснюватися поетапно в напрямку від

мимовільної слухової уваги до усвідомленої орієнтуючо-контролюючої діяльності.

Увага в загальнонауковому розумінні трактується як форма психічної діяльності людини, що має вибіркового характеру і «виявляється в спрямованості та зосередженості на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших» [3, с. 196]. У психологічній науці, зокрема за характером цільового спрямування та за рівнем волевих зусиль, розрізняють три види уваги – мимовільну, довільну та післядовільну.

Мимовільна увага являє собою зосередженість, яка виникає внаслідок дії сильного, нового, контрастного подразника за відсутності волевих зусиль з боку людини. Виступаючи результатом безпосередньої реакції на дію подразника, мимовільна увага носить неусвідомлений і ситуативний характер. Мимовільна зосередженість виступає найнижчим рівнем уваги й стає основою для розвитку уваги вищих рівнів.

Довільна увага, на противагу мимовільній, має усвідомлений і цілеспрямований характер, адже зумовлюється метою конкретної діяльності, тими завданнями, що свідомо ставить перед собою суб'єкт діяльності. Довільність, або ж самодетер-

термінованість уваги забезпечується вольовими зусиллями суб'єкта діяльності, що гарантує тривале зосередження на об'єкті, блокування дії сторонніх зовнішніх подразників.

Післядовільна увага є зосередженістю, що виникає внаслідок інтересу до змісту діяльності, її процесуального перебігу чи досягнення кінцевих результатів. Зазначений вид уваги носить частково автоматизований характер і розглядається як найвищий рівень розвитку уваги. До того ж післядовільна увага має ознаки як мимовільної уваги – не вимагає спеціальних вольових зусиль, так і довільної – залишається цілеспрямованою й усвідомленою.

У музично-виконавському процесі, як показує аналіз музично-виконавської теорії й практики (Ф.Блуменфельд, М.Метнер, Г.Коган, С.Савшинський, Л.Годик, Д.Юник, О.Карпова), знаходять своє відображення *всі три види уваги*. Так, увага на рівні мимовільної зосередженості, для якої характерна мінімальна вольова регуляція з боку музиканта-виконавця, підпорядковується, зазвичай, зовнішнім впливам. Мимовільна увага є неконтрольованою і нерегульованою з боку виконавця, її вияв детермінують зовнішні чинники – яскраві ознаки музичного явища, вказівки й поради педагога тощо.

Натомість довільна увага у музично-виконавському процесі є цілеспрямованою й усвідомленою. Вона зумовлюється художньо-виконавськими цілями: осягненням художньо-змістовної сутності музичного твору та виконавським утіленням результату осягнення. Основою довільної уваги є вольові зусилля, які забезпечують необхідну й достатню зосередженість у виконавському процесі та блокування дії сторонніх відволікаючих подразників. Довільна увага детермінує усвідомлену зосередженість на художньо-сміслових елементах твору, цілісне "охоплення" музичного явища та виділення окремих деталей, забезпечує цільову спрямованість на художній результат.

Післядовільна увага у музично-виконавському процесі залишається цілеспрямованою й усвідомленою, чим уподібнюється до уваги довільної. Разом з тим для свого виникнення післядовільна увага не потребує особливих вольових зусиль із боку виконавця. Як правило, довільна увага носить частково автоматизований характер, тобто реалізується безпосередньо у процесі сприймання та виконання музичного твору.

Предметом формування в нашому дослідженні виступає усвідомлена й контрольована увага музиканта-виконавця, яка відповідає довільній на післядовільній зосередженості, що в музично-виконавському процесі активізує музичний слух виконавця.

Теоретичним підґрунтям формування уваги музиканта-виконавця стала концепція поетапного формування розумових дій, розроблена П.Гальперіном, яка знайшла широке теоретичне та практичне підтвердження в багатьох дослідженнях і практиці навчання.

Згідно основних положень даної концепції увага розглядається не просто як мимовільна чи самодетермінована зосередженість, а як "*розумова дія*" контролю. Разом з тим наголошується, що

найвищий рівень уваги ототожнюється з контролем, якому притаманні певні якісні характеристики: ідеальність, згорнутість, автоматизованість. Так, поки контроль має розгорнуту форму, виконується з опорою на зовнішні орієнтири та з підключенням вербалізації, він сам потребує зосередженості. Тільки в разі набуття ідеальної, скороченої та автоматизованої форми, контроль перетворюється "у свідому спрямованість та зосередженість на об'єкті, в уважне дослідження ситуації й таке ж уважне виконання діяльності" [2, с. 37].

Процес трансформації контролю й, відповідно, досягнення найвищого рівня уваги як ідеальної, скороченої та автоматизованої дії контролю, здійснюється у декілька етапів. На *початковому* етапі відбувається організація контролю як зовнішньої дії, що виконується в матеріальній або матеріалізованій формі з обов'язковою опорою на вербалізоване тлумачення. *Наступний* етап передбачає поступове переведення контролю з матеріалізованої в ідеальну форму, коли відпадає необхідність користування зовнішніми зразками й контроль здійснюється "по пам'яті". Поступове опрацювання, усвідомлене засвоєння, здійснення узагальнень стають підґрунтям скорочення, згортання операційного складу дій контролю. На *заключному* етапі контроль доводиться до автоматизованої форми, тобто "проявляється як звертання на об'єкт у момент його появи", коли власне і перетворюється на акт усвідомленої та керованої уваги. В результаті з'являється можливість адаптації (перенесення) сформованої уваги як ідеальної, скороченої й автоматизованої дії контролю, до умов, що змінюються [1, с. 295–297].

Розглядаючи післядовільну увагу як вищий рівень зосередженості, її можна охарактеризувати як *орієнтуючо-контролюючу* діяльність. Таке тлумачення післядовільної уваги зумовлено тим, що як зазначають науковці (П.Гальперін, Н.Тализіна, С.Кабильницька), основою післядовільної уваги є цілеспрямоване й усвідомлене орієнтування. Таке орієнтування передбачає, по-перше, визначення основних орієнтирів, на яких зосереджується увага, а по-друге, засвоєння "орієнтовної основи дій" – як цілісної системи усвідомлених дій контролю. Орієнтування, для якого характерні: узагальненість основних орієнтирів, повнота змісту "орієнтовної основи дій" та адаптованість контролю до змінних умов, виступає передумовою орієнтуючо-контролюючої діяльності.

Згідно логіки формування уваги як "розумової дії контролю", формування уваги музиканта-виконавця як орієнтуючо-контролюючої діяльності, на нашу думку, має здійснюватися у три основні етапи: засвоєння способу розгорнутої орієнтуючо-контролюючої діяльності; кероване переведення орієнтуючо-контролюючої діяльності у внутрішній план дій; адаптація орієнтуючо-контролюючої діяльності до умов, що змінюються.

Основним завданням *першого етапу* є засвоєння способу розгорнутої орієнтуючо-контролюючої діяльності – як чітко визначеної послідовності орієнтуючо-контролюючих дій. Послідовність орієнтуючо-контролюючих дій зумовлюється процесуальною логікою музичного виконання, що включає

формування уявного виконавського продукту – як результату художнього осягнення та об'єктивацію уявного продукту в матеріально-звукову форму.

Процес засвоєння способу розгорнутої орієнтуючо-контролюючої діяльності передбачає виділення основних орієнтирів контролю, засвоєння поопераційного складу дій, застосування системи художньо-аналітичних прийомів.

Ключовою умовою першого етапу формування орієнтуючо-контролюючої діяльності виступає вербалізація. Вербалізація зумовлює виділення та усвідомлення музично-слухових орієнтирів, виявляє рівень розуміння основних художньо-аналітичних прийомів. У педагогічному процесі вербалізація створює можливість контролю за правильністю виконання орієнтуючо-контролюючих дій та безпосередньо за процесом формування музично-слухової активності.

Завданням *другого етапу* формування орієнтуючо-контролюючої діяльності є керування процесом скорочення орієнтуючо-контролюючої діяльності, переведення дій із розгорнутої вербалізованої форми в згорнуту мисленнєву.

Як показує аналіз музично-виконавської практики, за некерованого, а отже спонтанного скорочення способу орієнтуючо-контролюючої діяльності, ключові художньо-сміслові орієнтири контролю часто відходять на другий план. У “зону” контролю потрапляють, зазвичай, орієнтири формально-конструктивного характеру: акустичні якості звуків та звукокомплексів, граматичні норми організації твору, технічно-моторні недоліки виконання тощо. До того ж із орієнтуючо-контролюючої діяльності часто “випадають” суттєві дії, увага концентрується на діях другорядних, що порушує логічний порядок орієнтуючо-контролюючої діяльності. Як результат, під час спонтанного скорочення фіксуються неправильні орієнтири, контроль набуває нелогічного характеру й, накінець, формується з різноманітними відхиленнями.

Тому виникає необхідність у цілеспрямованому керуванні процесом скорочення діяльності, що передбачає осмислене й послідовне переведення орієнтуючо-контролюючих дій із розгорнутої вербалізованої форми в згорнуту внутрішньо-мисленнєву. На даному етапі вербалізація набуває характеру коментування і є актуальною за виправлення помилок або ж неточностей у орієнтуючо-контролюючих діях та художньо-виконавських результатах.

Сутність *третього етапу* полягає в закріпленні сформованого способу орієнтуючо-контролюючої діяльності, його адаптації до умов, які змінюються, та вільного й самостійного застосування в музично-виконавському процесі.

Аналіз музично-виконавської практики доводить, що часто контроль у музично-виконавському процесі набуває звуженого, обмеженого характеру, тобто реалізується у межах конкретного музичного твору. Кожен наступний музичний твір вимагає від викладача й студента повторної роботи з виділення художньо-сміслових орієнтирів, пошуку основних “зон” контролю, засвоєння логічної послідовності орієнтуючо-контролюючих дій тощо.

Тому закономірно постає питання щодо закріплення сформованого способу діяльності. За твердженням П.Гальперіна, діяльність “можна вважати добре сформованою, якщо вона відзначається стійкістю виконання в різних ситуаціях, може бути перенесена на інші завдання”, тобто в нові змінні умови [2, с. 69].

Під умовами, що змінюються, ми розуміємо розширення сфери застосування сформованого способу орієнтуючо-контролюючої діяльності. В музичному виконанні це здійснюється, з одного боку, за рахунок художнього матеріалу (підвищення складності музичних творів, урізноманітнення їх за стильовими, жанровими ознаками), з іншого – зміни умов контролюючої діяльності (“контроль-випередження”, що реалізується під час сприймання музичного твору з нот, “контроль-коментування” – під час сприймання твору на слух, “контроль-аргументація” – логічне та обґрунтоване оцінювання й корекція виконання).

Отже, формування музично-слухової активності виконавця розглядається нами як цілеспрямований та педагогічно керований процес, що реалізується поетапно – від мимовільної уваги до орієнтуючо-контролюючої діяльності. На початковому етапі формування музично-слухової активності здійснюється засвоєння розгорнутої орієнтуючо-контролюючої діяльності з опорою на вербалізоване тлумачення, на наступному етапі – кероване згортання операційного складу дій контролю, на останньому – автоматизація й адаптація контролю до умов, що змінюються. У такий спосіб, досягаючи ідеальної, скороченої та автоматизованої форми, орієнтуючо-контролююча діяльність стає основою усвідомленої й художньо-спрямованої музично-слухової активності музиканта-виконавця.

Література

1. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Введение в психологию : [учебное пособие для вузов]. – М. : Книжный дом “Университет”, 1999. – С. 253–315.
2. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : Изд. Московского ун-та. – 1974. – 94 с.
3. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.

УДК 371.134:78.07+786.2(045)

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ “ДОДАТКОВИЙ МУЗИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ” (ФОРТЕПІАНО) У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Лось О.М., Сергеева Л.О.

У статті розглядаються основні завдання курсу “Додатковий музичний інструмент” (фортепіано), визначаються знання, вміння та навички з даного предмета та надаються методичні рекомендації щодо його реалізації.

Ключові слова: додатковий музичний інструмент (ДМІ), виконавська підготовка, фахова підготовка вчителя музики.

В статье рассматриваются основные задания курса ДМИ (фортепиано), определяются знания, умения и навыки по данному предмету и подаются методические рекомендации для его реализации.

Ключевые слова: дополнительный музыкальный инструмент (ДМИ), исполнительская подготовка, профессиональная подготовка учителя музыки.

Basic tasks the course of DMI (piano) are examined in the article, knowledge, ability and skills, is determined from this object and methodical recommendations are given in relation to his realization.

Key words: additional musical instrument (DMI), performance preparation, professional preparation of music master.

Інтеграція України в європейський і світовий освітній простір вимагає конкретизації мети, перегляду завдань, змісту, методів навчання, створення науково обґрунтованої системи підготовки майбутнього педагога, здатного до творчої професійної самореалізації. Професійна підготовка майбутніх учителів музики реалізується в процесі вивчення цілого комплексу спеціальних дисциплін. Важливе місце серед них займає курс “Додатковий музичний інструмент” (фортепіано) (надалі ДМІ(ф)). В педагогічних училищах та інститутах студенти оволодівають мистецтвом гри на баяні, бандурі, скрипці, однак за своєю поширеністю та резонансом в учбово-педагогічній діяльності жоден із цих інструментів не може скласти конкуренції фортепіано. Особлива роль фортепіано полягає в тому, що цей інструмент є ланкою, що поєднує весь цикл історико-теоретичних та диригентсько-хорових дисциплін, та формує музичну культуру, художній світогляд, естетичні позиції в музичному мистецтві.

Методичне забезпечення курсу ДМІ(ф) є недостатнім: майже відсутні спеціальні підручники, посібники, наукова, методична література з даного предмета. Окремі аспекти досліджуваної проблеми розглядалися в працях, присвячених питанням фортепіанної підготовки студентів-непіаністів (М.М.Загорний, З.М.Йовенко, Г.М.Ципін, В.Д.Шульгіна, Б.Л.Яворський).

Метою статті є розкриття методичних засад підготовки майбутніх учителів музики в процесі засвоєння курсу ДМІ (ф). Основним завданням курсу ДМІ(ф) є озброєння студентів знаннями, уміннями та навичками гри на фортепіано, необхідними для майбутньої професійної діяльності.

Майбутній учитель музики повинен:

- засвоїти основні піаністичні штрихи та способи звуковидобування;
- засвоїти основні апікатурні принципи гам, акордів, арпеджіо та технічні прийоми;
- оволодіти навичками педалізації;
- знати основні етапи роботи над музичним твором;
- складати словесну інтерпретацію музичного твору;
- знати основні музичні форми, жанри; засоби музичної виразності;
- засвоїти основні прийоми читання з аркуша;
- знати основні принципи акомпанементу, вміти акомпанувати хору, солісту або власному співу;
- транспонувати, спрощувати акомпанемент та підбирати на слух супровід до пісень;
- оволодіти навичками ансамблевої гри;
- знати дошкільний та шкільний пісенний репертуар, твори для слухання музики.

У процесі засвоєння курсу ДМІ(ф) на початку семестру для кожного студента з урахуванням його здібностей та підготовки складається індивідуальна

програма. Під час складання семестрових індивідуальних планів пропонується така структура й обсяг навчального матеріалу: поліфонічний твір, твір великої форми, п'єси, технічний матеріал (гами, етюди), твори для читання з аркуша, ансамблі, твори для ескізного опрацювання, хоріві партитури, твори з репертуару загальноосвітньої школи та дитячого дошкільного закладу.

Залежно від рівня фортепіанної підготовки студента та конкретних виконавських проблем на кожному уроці визначаються завдання для самостійної роботи. Видами самостійної роботи є: опрацювання технічного матеріалу (гами, етюди), виконання творів різних музичних форм із нескладною фактурою, набуття початкових навичок читання з аркуша, ознайомлення з найпростішими типами акомпанементу, музично-теоретичний та виконавський аналіз музичного твору, відвідування філармонічних концертів, участь у концертах та різноманітних навчально-виховних заходах у дитячих дошкільних закладах та загальноосвітніх школах.

Майбутній учитель музики повинен уміти аналізувати музичні твори. Пропонуємо орієнтовний план музично-теоретичного та виконавського аналізу твору:

1. Подати короткі відомості про життя й творчість композитора.

2. Визначити загальний образно-емоційний характер твору:

- охарактеризувати особливості побудови мелодії, визначаючи своєрідність ладу, інтонаційних зворотів, орнаментики, її жанрові властивості (речитативно-вокального та інструментального складу) тощо;

- розкрити ладо-тональну організацію та гармонічні засоби виразності, пов'язані з розвитком художнього образу (зміна тональності, ускладненість гармонії тощо);

- пояснити значення метро-ритмічних та темпових особливостей твору як засобів художньої виразності;

- розглянути значення тембрових і регістрових зіставлень у творі;

- з'ясувати значення артикуляційних моментів музичного твору;

- визначити тип фактури як характерну особливість вираження змісту, стилю, жанрової природи музики.

3. Охарактеризувати виконавські труднощі, з якими зіткнувся студент у процесі вивчення та під час виконання твору.

Оцінюючи виконання студентами музичних творів на контрольних уроках, заліках та екзамені, потрібно зважати на індивідуальні особливості студентів.

Студенти факультетів мистецтв, як правило, починають оволодівати додатковим інструментом у підлітковому та юнацькому віці. Вони більш, ніж діти, готові до свідомого навчання, адже набули певних загальноосвітніх та музично-теоретичних знань, мають розвинуте музичне мислення та деякий досвід музично-виконавської діяльності на основному музичному інструменті. Методичні

настанови початкової фортепіанної педагогіки, розрахованої на дитячий вік (довготривале ознайомлення з клавіатурою, гра одним пальцем, гра на слух, без нот, дитячий репертуар, який не відповідає рівню художнього інтелекту студентів), є для них неприйнятними. Викладач ДМІ(ф) повинен також мати певні знання про основний музичний інструмент студента, розуміти особливості постановки рук на спеціальному інструменті, щоб не перевантажувати ігровий апарат виконавця незвичними та незручними прийомами гри, які викликають зайве напруження м'язів, утому рук. Головне завдання початкового періоду навчання студентів – засвоєння навички гри з нот двома руками, виховання навички читання з аркуша. Початковий етап навчання гри на фортепіано ми пропонуємо побудувати, спираючись на методичні поради З.Йовенко, які викладені в праці "Загальне фортепіано: питання методики" [2, с. 54].

Першочерговими завданнями є засвоєння нотної грамоти й постановка рук. Для цього потрібно знайти правильну посадку за інструментом, спираючись двома руками одночасно на квінту в зручному для кожної руки регістрі; домогтися орієнтації на п'яти клавішах без перевірки зором; засвоїти апікатурні норми п'ятипальцевої позиції (через палець – терція, через два – кварта, крайні пальці – квінта, суміжні пальці – секунда); залучити слух до активної участі в процесі гри (орієнтація на слух, а не на бачення). Початковий репертуар повинен бути легким, п'ятиклавішним для постановки рук на основі п'ятипальцевої позиції.

Виконання на фортепіано можливе лише за умов технічної готовності студента до відтворення нотного тексту, досягнення вільного володіння матеріалом для втілення художнього задуму. Тому першочерговим завданням для студентів є засвоєння та вдосконалення звукових та технічних стереотипів фортепіанної техніки: гам, арпеджіо, акордів, октав, мелізмів тощо. Найлегше й найшвидше виробити такий еталон на найбільш піаністично логічних тональностях. Розпочинати студіювання гам бажано з тональності Мі мажор у протилежному русі, коротких арпеджіо – з тональностей До і Фа-дієз мажор, довгих арпеджіо – з тональностей Сі мажор, Ре-бемоль, Ля-бемоль, Мі-бемоль мажор, акордів – з тональності До мажор [1, с. 9]. Широко розповсюджений у практиці метод розвитку техніки, у якому гами вчать не в порядку зростання технічних складностей, а в порядку зростання кількості ключових знаків, є, на нашу думку, неефективним та застарілим. З перших уроків обов'язковою є вимога до якості звуку, на неї повинен бути направлений постійний контроль слуху педагога й студента.

Засвоєння знань, формування вмінь та навичок у музичному навчанні відбувається на музичному матеріалі. Кожен твір, що вивчається, повинен бути високохудожнім, педагогічно доцільним, виховувати естетичний смак студентів. Викладач добирає конкретні твори з урахуванням індивідуальності студента і з року в рік підвищує ступінь складності індивідуального плану, орієнтуючись при цьому на репертуарні списки.

Поряд із сольними фортепіанними творами вивчаються акомпанементи до вокальних і хорових творів, ансамблі для 4-х рук, хорові партитури. В педагогічній практиці часто доводиться стикатися з тим, що студенти засвоюють мінімальний за обсягом учбово-педагогічний репертуар, їх виконавські вміння й навички, що формуються в процесі навчання гри на фортепіано, є обмеженими за діапазоном дії, недостатньо універсальними. Більшість студентів у практичній діяльності неспроможна вийти за межі вузького кола вивчених із викладачем п'єс. Збільшення обсягу музичного репертуару, розширення його меж стає можливим за рахунок постійного використання на заняттях різноманітних творчих видів роботи: читання з

аркуша, ескізного вивчення творів, ансамблевої гри, підбору на слух, транспонування.

Необхідно зуміти та встигнути залучити за роки навчання в репертуар занять студентів твори фортепіанної літератури різних жанрів, стилів, форм, індивідуальних композиторських рішень. Робота в класі ДМІ(ф) вимагає фундаментальних знань спеціальної фортепіанної методики та їх гнучкого, творчого застосування в специфічних умовах даного предмета.

Отже, нами в статті розглянуто потенційні можливості предмета ДМІ(ф) для професійного становлення майбутніх учителів музики та особливості методичного забезпечення курсу ДМІ(ф). Ця проблема вимагає подальшого докладного вивчення та ґрунтовних досліджень.

Література

1. Давидовський К. Ю. Застосування сучасних методів розвитку фортепіанної техніки на уроках загального фортепіано: методичні рекомендації для викладачів музичних училищ України / К. Ю. Давидовський. – К., 1992. – 24 с.
2. Йовенко З. Н. Общее фортепиано: вопросы методики / З. Н. Йовенко. – К. : Музична Україна, 1989. – 99 с.: нот.
3. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К. А. Мартинсен. – М. : Музыка, 1977. – 128 с.
4. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. Э. Фейгин. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М., 1975. – 110 с.
5. Шульгина В. Д. Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепиано / В. Д. Шульгина. – К. : КГПИ, 1982. – 96 с.

УДК 37.041:78.07 (043)

САМООСВІТА ТА САМОВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ГАЛУЗІ МУЗИКИ

Іліницька Н.С.

У статті викладено особливості музичної самоосвіти та самовиховання старшокласників. Висвітлюються компоненти музичної самоосвітньої діяльності, питання педагогічного керівництва музичною самоосвітою та самовихованням учнів старшої школи.

Ключові слова: музична самоосвіта, самовиховання, саморозвиток, самореалізація.

В статье изложены особенности музыкального самообразования и самовоспитания старшеклассников. Раскрываются компоненты музыкальной самообразовательной деятельности, вопросы педагогического руководства музыкальным самообразованием и самовоспитанием учащихся старшей школы.

Ключевые слова: музыкальное самообразование, самовоспитание, саморазвитие, самореализация.

The article reveals the peculiarities of the musical self-education and self-discipline of senior school children. It describes the components of the musical self-educational activities and the problems of the pedagogical guidance of the musical self-education and self-discipline of senior school children.

Key words: musical self-education, self-discipline, self-development, self-realization.

Музика є одним із наймогутніших засобів виховання та самовиховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. “Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї, – писав В.Сухомлинський. – Без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури” [3, с. 521]. Ці слова видатного педагога-гуманіста передають його ставлення до виховання людини, але і конкретизують відношення до музичного виховання.

Одним із пріоритетів системи шкільної освіти є орієнтація педагогічного процесу на організацію самоосвіти та самовиховання учнів як умови творчої самореалізації у життєдіяльності. Сьогодні суспільству потрібні ініціативні громадяни, здатні постійно удосконалювати свою особистість, виявляти готовність до швидкого оновлення знань, розширення умінь, освоєння нових сфер діяльності.

У наукових працях В.Бутенко, Д.Джоли та А.Щербо, Г.Локаревої, Л.Масол, Н.Миропольської, Л.Михайлової, Г.Шевченко та ін. розроблено критерії та педагогічні умови формування в учнів естетичних якостей у процесі використання

мистецтва як провідного фактору естетичного виховання старшокласників. Згадані автори розглядають особливості формування естетичної культури особистості (інтереси, ідеали, ставлення тощо), а також лише окремі питання розвитку творчої самостійності.

В основі безперервної самоосвіти лежить процес самонавчання, який забезпечує не тільки оволодіння засобами набуття необхідних знань, але й формування самостійності як якості особистості. Тому одним із найважливіших завдань школи стає формування готовності старшокласників до самоосвіти і самовиховання.

Музичне виховання учнів у загальноосвітній школі здійснюється у трьох основних формах: на уроках музики, на факультативних та гурткових заняттях, у процесі позакласних музичних заходів. Ураховуючи вікові психологічні особливості учнів старшої школи, що характеризуються прагненням до самопізнання, потребою у духовній самореалізації, самоствердженні в колі однолітків, можна стверджувати, що специфіка музичної самоосвіти та музичного самовиховання старшокласників полягає у підвищеному інтересі до різноманітної музики; за умов відсутності уроків музики у старших класах загальноосвітніх шкіл старшокласники залучаються до музики спонтанно, тому акцент у

створенні умов для музичної самоосвіти та самовиховання переноситься з навчальної на позаурочну діяльність під керівництвом педагогів.

Позаурочні форми роботи мають широкі можливості. Вони створюють передумови для розвитку музичної активності старшокласників, їх самостійності, усвідомлення системи цінностей, розвивають здатність до самооцінки. Тому у процесі музичної самоосвіти та самовиховання старшокласників треба враховувати такі особливості:

- наявність підвищеної мотивації старшокласників до різноманітної діяльності в галузі музики;
- значні потенційні можливості учнів цього віку щодо самоосвітньої діяльності;
- здатність старшокласників до самоорганізації, контролювання та корекції своїх дій, до самооцінки;
- потужний і нерегульований вплив мас-медіа на музичні інтереси та потреби сучасних школярів.

Музичне самовиховання – процес цілеспрямованого набуття музичних знань і умінь, збагачення музичної культури, розвиток здібностей і якостей. Любов до музики викликає у старшокласників потребу у самовихованні, здатність розуміти музичне мистецтво, співпереживати, сприймати його з естетичною насолодою. Засобами музичного виховання є пізнавальна і виконавська музична діяльність, слухання музики. У музичному вихованні старшокласників організаційно-стимулююча роль належить педагогу загальноосвітньої школи, велике значення має вплив середовища, музичне оточення в родині.

З метою з'ясування структури музичної самоосвіти та самовиховання доцільно виявити риси, пов'язані, з одного боку, з пізнавальним характером цього виду діяльності, а з іншого, – з художньо-творчою природою мистецтва. Пізнавальний характер є істотною ознакою, об'єктивною закономірністю будь-якої самоосвітньої діяльності, включаючи і музичну, яка передбачає систематичну цілеспрямовану роботу старшокласників над підвищенням рівня своєї музичної грамотності, розширенням музично-естетичного кругозору, збагаченням музичного тезаурусу. Саме ця ознака становить основу розуміння інформаційно-пізнавального компонента музичної самоосвіти, спрямованого на підвищення загального рівня музичної освіченості особистості, її загального музичного розвитку.

Формування самостійності як якості особистості в музично-самоосвітній діяльності потрібно розглядати в контексті постановки стратегічної мети самоосвіти, розроблення плану вдосконалення власної особистості, вибору засобів, форм, способів діяльності, які забезпечують ефективність засвоєння музичних знань, застосування їх на практиці.

Варто зазначити, що самостійність у музичній самоосвіті пов'язана не тільки з пошуком, добром і послідовним засвоєнням певних знань, збагаченням слухового досвіду, вона виявляється в умінні активно й незалежно мислити, узагальнювати й порівнювати, розкривати основні риси явища, яке вивчається, критично аналізувати свої дії (само-рефлексія, самооцінка), виявляти ціннісне ставлення до музичного мистецтва.

Отже, в музичній самоосвіті поряд із пізнавальним аспектом також важливий і творчий аспект, який забезпечує активізацію механізмів розвитку творчого потенціалу старшокласників. У процесі цілеспрямованого розвитку самостійності як особистісної якості у старшокласників формується два головних уміння самоосвітньої діяльності:

- 1) творчо самостійно працювати;
- 2) самостійно удосконалювати власну особистість (індивідуальність).

Підготовка до музичної самоосвіти є ефективною тоді, коли школярі старшого віку прагнуть до самостійного систематичного набуття нових музичних знань, розширення музично-слухового досвіду, підвищення рівня музичної ерудиції, а також оволодіння комплексом практичних умінь і навичок самоосвітньої діяльності.

Організація самостійної музично-пізнавальної діяльності старшокласників містить у собі виконання різних творчих завдань, а також варіативність форм, методів і прийомів роботи, які сприяють підвищенню ефективності підготовки їх до музичної самоосвіти.

У питанні організації самоосвітньої діяльності принциповим є роль учителя. Пошуки шляхів та методів організації педагогічного керівництва набувають актуальності як для всієї педагогіки мистецтва, так і для музичної самоосвіти.

Педагог використовує позитивні якості школяра у будь-якому виді його творчої діяльності, залучає учнів для вирішення творчих завдань, встановлює з ними емоційний контакт у взаєминах – така стратегія є особистісно розвиваючою. Визначне місце в ній належить співпраці і партнерству, що дають учню змогу виявити творчу активність, самостійність, індивідуальність; поглибленню змісту спільної творчої діяльності; ефективності виховних впливів, яка досягається не інтенсифікацією заходів, а розвитком творчого характеру спілкування з учнями засобами музичного мистецтва; наданням учням можливості самостійно обирати творчі завдання, виявляти інтерес та здібності. Стратегія розвитку особистості учня має бути спрямована на розкриття його потенціалу, самовиявлення [2, с. 3].

Співпраця передбачає встановлення партнерських взаємин, спілкування на основі діалогу, взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги, відповідальності учителя музики за наслідки свого виховного впливу на розвиток учня і відповідальності учня за вдосконалення рівня власної музичної культури, за своє духовне зростання.

Сферою реалізації потреб у музичній самоосвіті є позанавчальна робота з учнями, що передбачає взаємозв'язок усіх соціальних інститутів суспільства, а не тільки школи. Вона містить у собі багатий потенціал можливостей для реалізації кожною особистістю своїх культурних потреб та інтересів, розвитку її фізичних і духовних якостей. Реальним є розширення соціокультурного досвіду особистості, набуття нових навичок у різних сферах життєдіяльності. Особливою ознакою позанавчальної діяльності є створення умов для задоволення особистісних духовних потреб та інтересів учнівської молоді поза сферою навчальної діяльності. До сфери дозвілєвої діяльності входить також процес

культурного відпочинку і спілкування, що відбувається в умовах вільного часу на основі особистого інтересу та виявленої ініціативи щодо їх змістовного проведення.

До компонентів музичної самоосвітньої діяльності належать: здатність до планування музичної діяльності та самоорганізації; самопізнання, самоусвідомлення своїх музичних потреб, знань, умінь, самоспостереження за своїм музичним розвитком [1].

Самопізнання музичних потреб, знань, умінь – це усвідомлення своїх музичних уподобань, це здатність зрозуміти власний внутрішній світ, обмірковувати зміст власних музичних переживань, аналізувати свій музично-естетичний розвиток, думаючи про його перспективу (рефлексія). Самопізнання потребує від особистості здатності до самоспостереження.

Самоспостереження за власним музичним розвитком – це фіксація людиною своєї музично-освітньої діяльності. У реалізації цього компоненту особистість повинна особливо послідовно реалізувати власну програму музичного саморозвитку (музичні заняття, думки, переживання про музичні враження, які виникають паралельно із спілкуванням з музикою, можливо, мають велику для нього привабливість). Тому дуже важливо вивчити процедури самоспостереження за своїм музичним розвитком і самоаналізу за будь-яких життєвих обставин.

Процесуальний аспект планування самоосвітньої музичної діяльності характеризує здатність особистості виявляти допоміжну мету для розвитку своїх музичних інтересів, раціонально розподіляти сили, час упродовж самоосвітньої музичної діяльності. Від цієї здатності залежить ефективність планування музичної діяльності, те, наскільки часто учень проявляє ці якості для вирішення музичних самоосвітніх завдань.

Самоорганізація у галузі музичної самоосвіти та самовиховання – це здатність особистості розкрити свій музично-творчий потенціал, активно використовувати всі свої творчі сили для досягнення самоосвітньої мети, раціонально використовувати час, знання і здібності у музичній самоосвітній діяльності.

Одним із компонентів музичної самоосвіти та самовиховання є вміння школярів здійснювати самоконтроль у процесі виконання поставлених

завдань. Він полягає в здатності учнів самостійно перевіряти хід і результати особистої музичної діяльності, знаходити й виправляти помилки в ній та недоліки. Формування вміння і навичок самоконтролю є важливою умовою розвитку готовності до свідомого навчання. Здійснення самоконтролю за якістю самостійного виконання музичних завдань потребує від учнів не тільки знання зразку, який є критерієм самоконтролю, але й уміння співставляти виконані музичні твори з виконанням музичних творів своїх друзів.

Самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх музичних здібностей, навичок та умінь. Від самооцінки залежать взаємини з оточуючими, відповідальність, ставлення до своїх музичних успіхів і невдач.

Самоконтроль спочатку виступає як потенційна здатність особистості, яка тісно пов'язана з пізнавальною та емоційно-вольовою сферою її психічної діяльності, а також із такими проявами самоусвідомлення, як самооцінка, самокритичність тощо. У самостійній музичній діяльності самоконтроль перетворюється у здатність себе перевіряти, – закріплюючись, це вміння починає проявлятися в усіх сферах діяльності і стає важливою якістю особистості.

Таким чином, музична самоосвіта та самовиховання – це усвідомлена індивідуальна діяльність, спрямована на саморозвиток, самореалізацію особистості у сфері музичного мистецтва; вона передбачає формування творчої особистості шляхом набуття різноманітних компетентностей у галузі музики відповідно до власних музичних потреб та інтересів. Готовність до музичної самоосвіти та самовиховання формується під керівництвом педагогів у навчальному закладі, а здійснюється поза його межами. обов'язковими компонентами музичної самоосвіти є визначення мети музичної діяльності, актуалізації здатності до самоосвіти та самовиховання, самоорганізація своїх дій, самоконтроль, що передбачає наявність рефлексії. У процесі музичної самоосвіти та самовиховання відбувається подолання однобічних смаків у галузі музики і виховання різноманітних духовних, інтелектуальних, естетичних якостей особистості. Музична самоосвіта та самовиховання здійснюється під впливом соціокультурного та родинного середовища.

Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 236 с.
2. Маралов В. Г. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Кленцова и др. – М. : Академический проект Парадигма, 2005. – 282 с.
3. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. Т. 3. – 1977. – С. 283–582.

УДК 377:784

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ НА ЗАНЯТТЯХ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

Чорний С.П.

У статті визначається і науково обґрунтовується одна з проблем професійної підготовки вчителів музики – вокальна культура студентів коледжу. Окреслено характерні ознаки музичної культури, визначено шляхи формування музичної культури студентів коледжу: формування вокальних навичок, збагачення студентів у галузі різних видів мистецтв, творчого ставлення до вивчення пісень, арій, романсів, піднесення духовного настрою студента, створення ефекту катарсису.

Ключові слова: вокальна культура, музичний інтерес, комплексний підхід, поліфонічна фактура, майстерність, музичні конкурси.

В статье определяется и научно обосновывается одна из проблем профессиональной подготовки учителей музыки – вокальная культура студентов колледжа. Очерчены характерные признаки музыкальной культуры, определены пути формирования музыкальной культуры студентов колледжа: формирования вокальных навыков, обогащения студентов в области различных видов искусств, творческого подхода к изучению песен, арий, романсов, возвышения духовного настроения студента, создания эффекта катарсиса.

Ключевые слова: вокальная культура, музыкальный интерес, комплексный подход, полифоническая фактура, мастерство, музыкальные конкурсы.

The author of the article defines and scientifically substantiates one of the problems of music teachers' professional training – the vocal culture of college students. Characteristic features of musical culture are outlined and the ways of forming musical culture of college students are defined (formation of vocal skills; enrichment of students in various art forms; creative attitude towards learning songs, arias, romances; refinement of students' spiritual frame of mind; creation of the catharsis effect).

Key words: vocal culture, musical interest, complex approach, polyphonic texture, mastery, musical competitions.

Сьогодні ставить перед нами вимогу шукати нові підходи, нові технології у вирішенні завдань навчання та виховання підростаючого покоління; шукати шляхи, способи та засоби цілісного впливу на свідомість, почуття та емоції особистості.

Головне завдання будь-якого навчання – це викликати до нього інтерес. Тому **мета** даної **статті** – висвітлення оптимальних методичних прийомів щодо посилення інтересу до вокальної музики студентської молоді музично-педагогічного відділення коледжу.

Музичний інтерес – це духовна домінанта особистості, спрямована на переживання музики, що залежить від уміння педагога моделювати ефект катарсису у навчально-виховній діяльності.

Катарсис у перекладі з грецької – це “очищення емоцій мистецтвом” – таке визначення дав Аристотель. Визначення катарсису давали З.Фрейд, Платон.

У сучасній педагогіці катарсисному вихованню приділяли увагу І.Зязюн, зокрема у своїй праці “Свідомість. Підсвідомість. Зверхсвідомість”, Оксана Рудницька в праці “Світоглядна функція мистецтва”, Іван Карпенко в праці “Катарсисні основи виховання учнів” та багато ін.

Цілісний вплив на свідомість, почуття та емоції особистості найрезультативніший тоді, стверджують Т.Анікін і Г.Горбуліч, – коли ця педагогічна технологія передбачає систему заходів для піднесення духовного настрою особистості:

- створення на занятті чи виховному заході особливого художнього образу;
- використання комплексу мистецтв як основи для цілісного впливу на особистість;
- опору на різноманітні почуття і емоції учнів, на їх творчу уяву і фантазію;
- урахування вікових можливостей духовного опанування дійсності.

У навчальній програмі з предмету “Постановка голосу” для студентів спеціальності “Педагогіка і методика середньої освіти. Музика” говориться, що “підготовка студентів до вокально-педагогічної роботи в школі, дошкільному закладі повинна пронизувати весь навчальний процес у вокальному класі на музично-педагогічному відділенні”.

Нові вимоги до уроків музики передбачають розвиток як музичних, так і генералізованих здібностей дітей, а також психічних процесів: відчуття, сприйняття, пам’яті, уяви, мислення.

За якої умови можливе повноцінне музичне сприйняття? В.Белобородова вважає, що лише тоді, коли образне мислення відбувається паралельно з усвідомленням логіки художньої форми й ідейно-естетичного змісту музичного образу. Орієнтуватися ж у способах розвитку музичного твору можливо лише за достатньо розвиненого музичного мислення.

Як свідчить Е.Бальчітіс, велике значення в молодшому шкільному віці для розвитку навичок сприйняття музики мають зорові уявлення, тому що в цей час у дітей ще мало розвинене естетичне почуття, абстрактне мислення. У них переважає конкретний наочно-образний характер мислення, тісно пов’язаний з їхнім життєвим досвідом (світ іграшок, тварин, птахів, казок).

Ураховуючи особливості розвитку мислення дітей молодшого шкільного віку, найпродуктивніше і найприродніше на уроках музики буде сприймання синтетичних художніх образів, – робить висновок Л.Степанова.

Синкретичність образів народного мистецтва – орнаментованість творів декоративно-ужиткового мистецтва танцю, інтонаційне багатство народних пісень – дає можливість ефективно використовувати цей матеріал у шкільній практиці.

Синкретизм у психології вказує на особливість мислення, що ґрунтується на потребі зв’язувати між собою розрізнені явища.

Формування вокальної культури студентів на заняттях постановки голосу методом катарсисної педагогіки здійснюється:

- у процесі розучування пісень, арій, романсів;
- визначення форми і змісту музичного твору;
- слухання музики в аудіозапису;
- з’ясування особливостей виконавства.

У основі будь-якої технології лежить мистецтво усного мовлення. Саме слово виступає енергією, що викликає навчально-пізнавальний інтерес. Згадаймо І.Франка:

Слова – полова,

Але огонь в одежі слова.

У тих чи інших випадках слово допомагає нам розкрити природу музики. Малопідготовлені студенти глибше усвідомлюють і переживають вокально-хорову музику, якщо цьому передують словесне пояснення викладача з приводу розуміння будови твору, інтонації, ритміки і т.ін. “Музика, – писав Б.Асаф’єв, – мистецтво інтонуючого розуміння”.

Засобом слова між викладачем і студентом відбувається творення пізнавально-активного поля. “Поле життя”, або “поле власного існування” – це наші думки, мрії, почуття, інтуїція, уявлення і т.ін.

Концепція навчально-пізнавальної реальності заняття вокального класу є такою, щоб вони несли потенціал самостійної напруженої праці відповідно до вимог нових стандартів, а з іншого боку, були наповнені насолодою від співу, радістю спілкування з мистецтвом.

Катарсисне виховання передбачає створення на кожному занятті відповідного психологічного настрою, обов’язково враховуючи психофізіологічні та творчі здібності кожного студента. “Без атмосфери доброзичливості і взаєморозуміння, вся творчо-пошукова робота на уроці буде зведена нанівець”, – вважає відомий педагог-вокаліст П.В.Голубєв.

Комплексний підхід до вивчення вокального твору означає, що студенти отримують на занятті тільки часткову інформацію про нього (тему, ідею, будову), а вже в бібліотеці дізнаються про автора, історію написання, встановлюють зв’язки з суміжними мистецтвами – живописом, літературою та ін.

Творче ставлення до вивчення вокальних творів розвивається в них і в умінні образно розповідати про музику дитячій аудиторії. Так, наприклад, працюючи з низьким чоловічим голосом над пісню-романсом “Зацвіла в долині” Я.Степового йому ставиться завдання пригадати вірші Т.Шевченка “Зоре моя вечірняя”, “Садок вишневий коло хати” та ін., де є зорові образи української природи.

Для більш повного розуміння змісту романсу співаку не завадить простежити розвиток психології художнього образу, уявити портрети героїв, їхню міміку, погляд, жести, манери, передбачити поведінку в інших ситуаціях, а також дати відповіді на запитання:

1. Який настрій віршів Т.Шевченка?
2. Якими є особливості пейзажу української природи?
3. Яке значення пейзажу у творах Т.Шевченка?
4. Яке значення образу природи в народних піснях?
5. Які дерева, рослини, квіти є символами України? (Тополя, верба, калина, мальва, чорнобривці, барвінок.)
6. Які пісні – символи України? (Гімн України, “Ой у лузі червона калина”, “Реве та стогне Дніпр широкий”.)

Музичний світ нашого сучасника складний, строкатий, калейдоскопічний, – зазначав композитор А.Петров. Поліфонія проникає у форми гомофонії, що призводить до явищ поліфункціональності, полімелодизму, полігармонії, політональності.

Без уміння слухати і розуміти дітьми поліфонічну фактуру в молодших класах, – стверджує вчитель музики Київської спеціалізованої школи №115 Л.Степанова, – їм неможливо досягнути такі теми, як “Образний зміст музики”, “Музичний образ”, “Музична драматургія” вже в середніх класах.

Найбільш доступною для сприймання навіть молодших школярів є поліфонія контрастна. Благодатним матеріалом для цього є обробки українських народних пісень для дітей Л.М.Ревуцького “Галя по садочку ходила”, “Вийди, вийди, сонечко”, “Ой єсть в лісі калина” та ін. Ці обробки – зразки контрастної поліфонії, де вокальна партія і

акомпанемент є двома яскравими самостійними планами.

Поліфонічний склад притаманний українській народній хорovій музиці, на якій виховуються музичні смаки студентів. Наприклад, з підголосковою поліфонією, яка виписана (в супроводі фортепіано) – “Ой чиї ж то воли по горі ходили” в обробці Я.Цегляра, канонічною імітацією (безперервного звуконаслідування) – “Над річкою бережком”, способом розділення голосів з використанням остінато другого голосу – “Два півники” і т.д.

Проблема розвитку поліфонічного слуху на українському національному ґрунті на сьогодні мало досліджена. Тому під час навчання в коледжі важливо у вокальному класі розбудити інтерес до українського народного багатоголосся. В програмі ж предмету наголошується, що до третього курсу студенти повинні навчитися самостійно засвоювати шкільний репертуар, удосконалювати музичний та вокально-педагогічний аналіз пісень.

Поліфонічний тип мислення українського народу проявляється в різних видах народного мистецтва. У ньому все було орнаментовано: декоративний розпис на будівлях, криницях, печах, кераміці, рушниках, килимах, писанках, зброї, піснях і танцях.

Використовуючи на заняттях постановки голосу зорову наочність, вишивки, гончарні вироби, писанки і т.ін., де наявні ті чи інші типи багатоголосся (контрастної, підголоскової чи імітаційної), інтерес студента до класичного мистецтва фольклору значно посилюється. Таким чином, забезпечується єднання емоційного та раціонального в навчанні, а отже підвищується ефективність розвитку творчої особистості: художнього сприймання, уяви, асоціативного мислення, емоційно-почуттєвої сфери.

Багаторічний досвід кафедри постановки голосу засвідчує, що коли в індивідуальних класах вдало плануються робочі програми, коли твори, над якими працює студент, йому під силу і подобаються, тоді тільки можливі умови для катарсису (його духовного піднесення), тільки в такому разі праця викладача досягає мети.

Педагогічна діяльність на заняттях постановки голосу на відміну від інформаційного навчання, де заучуються певні поняття, правила, факти і т.ін. є творчою працею. Вона потребує продовження себе в позакласній роботі. Без цього студенти не сприймуть усього того, що хоче навчити їх педагог.

Музикант не заховається за оцінку в журналі. Час від часу оцінку своїм художньо-творчим і виконавським здібностям він отримує від слухачів, приймаючи участь у великих і малих концертах, різноманітних виховних заходах, творчих звітах викладачів і студентів циклової комісії.

Неабияке значення у формуванні високої музичної культури дістають ті співаки, які приймають участь у юнацьких вокальних конкурсах на краще виконання пісні, арії, романсу, що вимагає подальшого шліфування їхнього таланту. Кращі з кращих дістають право захищати честь коледжу в престижному вокальному конкурсі Ніжинського державного університету ім. М.В.Гоголя.

Творцями високохудожнього інформаційного образу, пізнавально-активного поля є художні колективи коледжу: хорова капела ім. О.Кошиця (керівник – Заслужений діяч мистецтв Олексій Юзєфович), фольклорний гурт “Коляда” (керівник – Григорій Джуль), вокально-інструментальний ансамбль “Співаночки” (керівники – Микола і Зоряна Трачуки), жіночий хор “Рослава” (керівники – Оксана і Володимир Задоя), ансамбль бандуристок (керівник – Юлія Завадська).

Оскільки художні колективи приймають участь у обласних і республіканських святах, конкурсах вокально-хорової музики, то студенти дістають можливість чути час від часу високопрофесійне звучання кращих художніх колективів нашого часу, переймати високу культуру виконання, гарну манеру співу і т.ін.

Отже, поняття “вокальна культура” не обмежується лише технічною стороною (маємо на увазі формування вокальних навичок, уміння виразно виконувати художній твір), а й передбачає актуалізацію і збагачення досвіду в галузі різних видів мистецтв, гнучкість мислення, інтелект, естетичний смак, творчу уяву і фантазію.

Наука визначає такі групи критеріїв сформованості вокальної культури студентів:

I. Змістовна. Основу становить наявність нормативних знань, умінь і навичок у галузі вокальної мови; включаючи ерудицію студента, діючий поняттєвий тезаурус (словниковий запас).

Показники:

- вокальна грамотність (освоєння норм чіткої дикції, артикуляції, звуковедення, атаки звуку);
- володіння системою теоретичних знань, понять, термінів;
- адекватне сприймання музичного твору.

II. Особистісно-емоційна. Стосується розвиненості емоційно-чуттєвої сфери студентів. Про це більш детально зупинялись у вступі, що стосувався катарсисного підходу. Цей розділ передбачає розвиненість широкого спектра почуттів студента, містить глибину проникнення його в естетичну сутність твору, розуміння себе в контексті художнього твору, готовність зрозуміти і сприйняти переживання іншого.

Показники:

- здатність зрозуміти й використовувати норми вокальної грамотності для вираження емоційного стану;
- образність, емоційна забарвленість власних висловлювань;
- здатність збагнути і виразити індивідуальне ставлення до музичного твору;
- почуття подиву;
- здатність до естетичного співпереживання.

III. Художньо-самостійна. Передбачає індивідуальну діяльність особистості, втілення здобутих теоретичних знань на практиці, постійний творчий пошук, самовдосконалення.

Показники:

- здатність ставити та вирішувати на своєму рівні творчі завдання;
- оригінальність, непередбачуваність і неординарність їх виконання;

- прагнення виразити свої світовідчуття, власний погляд на світ, акорд ідей-почуттів;
 - гуманістична спрямованість індивіда (толерантність до інших поглядів);
 - радість як найкращий камертон істинного естетичного буття, ознака справжньої духовної творчості.
- VI. Філософська (гуманітарна).* Успадкування культурного досвіду людства, культурних надбань. Орієнтується на інтелект, уміння і спроможність студентів використовувати весь арсенал знань, різнобічність інтересів, смаків, уподобань і вміння робити самостійно висновки.

Показники:

- певне володіння знаннями в галузі філософії, міфології, релігії.

Неможливо говорити про культуру співака, музиканта відокремлено, відчужено від поняття “духовна культура” в цілому.

Але педагогічна майстерність передбачає постійний пошук нових шляхів покращення мистецької освіти, на що й будуть спрямовані надалі зусилля викладачів постановки голосу Богуславського гуманітарного коледжу.

Література

1. Антонюк В. Традиції української вокальної школи. М.Кондратюк / В. Антонюк. – К., 1998.
2. Антонюк В. Тезаурусність вокально-педагогічного мовлення / В. Антонюк // Рідна школа. – 1999. – № 11.
3. Маркотенко І. Павло Васильович Голубев – педагог-вокаліст / І. Маркотенко. – К., 1980.
4. Бальчитис Е. О. О восприятии инструментальной музыки в младших классах школы / Е. Бальчитис // Муз. воспитание в школе. – М. : Музыка, 1975. Вып. 10. – 1975. – С. 42–48.
5. Ратко М. Світоглядні основи української художньої культури / М. Ратко // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 1. – С. 25–30.
6. Степанова Л. Розвиток поліфонічного слуху в молодших школярів засобами українського фольклору / Л. Степанова // Мистецтво та освіта. – 2009. – № 2. – С. 17–21.
7. Анікіна Т. Музичний інтерес як духовна домінанта особистості / Т. Анікіна, Г. Горбулін // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 4. – С. 17–19.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 371.311+784.6

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Бірюкова Л.А.

У статті подано сучасні наукові досягнення у галузі педагогічної майстерності вчителя музики, досліджено питання значущості складових педагогічної майстерності під час проведення педагогічної практики.

Ключові слова: педагогічна майстерність, складові педагогічної майстерності, етапи хорової роботи.

В статье представлены современные научные достижения в области педагогического мастерства учителя музыки, исследованы вопросы значительности составных частей педагогического мастерства во время проведения педагогической практики.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, составные части педагогического мастерства, этапы хоровой работы.

The article presents recent scientific achievements in the field of pedagogical mastery. The issues of the significance of pedagogical mastery constituents during the teaching practice are studied in this article.

Key words: pedagogical mastery, constituents of pedagogical mastery, stages of choral works.

Постановка проблеми. Модернізація системи сучасної освіти орієнтується на європейські стандарти, взявши за основу Болонську декларацію. Для підготовки висококваліфікованих, конкурентно-спроможних фахівців музичного мистецтва актуальності набуває досвід продуктивної підготовки майбутнього учителя музики. З цієї позиції особливого значення потребує проблема педагогічної майстерності в умовах застосування інноваційних підходів, що вимагає оволодіння вміннями педагогічної майстерності. Значні потенціали для формування умінь педагогічної майстерності та практичного втілення містить єдність предметів диригентського циклу, що викладається на музично-педагогічних факультетах в педуніверситеті. Для практичного розв'язання складних проблем реформування освіти потрібен учитель, який володіє вміннями інтегрувати психологічні, педагогічні, та спеціальні знання. Чинником такої інтеграції в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики як хормейстера може стати педагогічна майстерність.

Аналіз актуальних досліджень. У "Словнику російської мови" С.І.Ожегова майстерність визначається як "високе мистецтво у якійсь галузі" [1, с. 332].

Педагогічна енциклопедія трактує педагогічну майстерність як "високе мистецтво, яким може оволодіти кожний педагог, що любить дітей і працює за призначенням" [2, с. 739].

В "Українському педагогічному словнику" Семена Гончаренка сказано: "Педагогічна майстерність – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)" [3, с. 251].

В осмисленні теоретичних основ та практичної значущості педагогічної майстерності як фактора, що інтегрує спеціальну та психолого-педагогічну підготовку вчителя, особливий інтерес представляє цілісна концепція, яка була створена колективом дослідників-педагогів Полтавського педагогічного університету ім. В.Г.Короленка (І.А.Зязюн, Н.Н.Тарасевич, В.А.Семиченко, Л.В.Крамушченко, Г.В.Брагіна, Т.Ф.Кривонос, Н.М.Пивовар, М.О.Цукава та ін.) у 80-ті роки ХХ ст. Визнаючи педагогічну майстерність інтеграційним чинником, вони підкреслювали цілеспрямованість методів та засобів педагогічної взаємодії, підґрунтям якої є індивідуальні якості педагога: його гуманність,

професіоналізм, здібності та психофізичні дані: "Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності" [4, с. 10].

Останнім часом суттєвий внесок до розвитку концепції педагогічної майстерності зробили Л.Б.Біленко, Р.О.Кузьменко, Н.В.Лисенко, В.М.Миндикану, А.А.Музальова, Т.Б.Стратан, С.Г.Тарасенко, С.А.Швидка та ін. Так, у дослідженні Л.Б.Біленко розкривається взаємозв'язок між педагогічною майстерністю та педагогічною творчістю у системі внутрішньошкільної методичної роботи. Автор підкреслює, що педагогічна майстерність є передумовою та базовою компонентою будь-якої творчості. У дисертаційній роботі Р.О.Кузьменко теоретично обґрунтовуються та експериментально перевіряються педагогічні умови формування системотворчих елементів музично-педагогічних факультетів.

Досліджуючи шляхи підвищення педагогічної майстерності у системі міжпредметних зв'язків, А.А.Музальов приходить до висновку про те, що впровадження в навчальний процес цієї системи сприятиме розвитку професійно-педагогічних та креативно-інтерпретаційних умінь на основі здатності переносити з одного предмету на інший вирішення професійно-виконавських та комунікативних завдань, що є необхідною умовою підвищення педагогічної майстерності викладача. У дослідженні В.М.Миндикану предметом вивчення виступає процес навчання студентів педвузів педагогічній техніці, яку він розглядає у структурі педагогічної технології та майстерності вчителя. Дослідник визнає педагогічну техніку одним із головних структурних компонентів професійної майстерності вчителя. Педагогічна техніка у свою чергу є сукупністю окремих структурних елементів, що включає сумісність мовних, мімічних, пластичних і пантомімічних прийомів та засобів, що використовує вчитель в інтересах навчання, виховання та розвитку дітей. Н.В.Лисенко вивчає емпатійний рівень, що сприятиме емоційному проникненню педагога у сутність особистості учня. У праці С.А.Швидкої педагогічні умови формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва досліджуються цілеспрямовано. Е.С.Барбіна стверджує, що процес удосконалення педагогічної майстерності не має часових меж [5].

Аналіз дослідницьких робіт із педагогічної майстерності та окремих її складових вказує на те, що автори спиралися на існуючі теоретичні підходи, які виділяють ті чи інші структурні елементи педагогічної діяльності (структуру особистості К.К.Платонова, педагогічні здібності Н.В.Кузьміної). Виходячи з цього, питання про те, якою є структура педагогічної майстерності як особливого явища у теорії та педагогічній практиці, залишається відкритим.

Таким чином, спираючись на останні дані, можна стверджувати, що сьогодні у діяльності вчителя музики як хормейстера відбуваються кардинальні зміни, які пов'язані з переоцінкою мети, завдань, методів та прийомів навчання. Оволодіння

складовими педагогічної майстерності допоможе вчителю музики максимально розкрити свої творчі можливості, виявити здібності до самореалізації у хоровій діяльності.

Мета статті – з'ясувати особливості застосування педагогічної майстерності вчителя музики на споріднених предметах диригентського циклу.

Виклад основного матеріалу. Анкетування колишніх студентів музично-педагогічного факультету Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка нині вчителів музики дало можливість виявити наступне. Майже дві третини з них вважають: для того, щоб стати педагогом-майстром, не обов'язково мати спеціальні природні здібності та, необхідні риси хормейстера можна виховати їх шляхом послідовної роботи за рахунок накопичення педагогічного досвіду. Інші студенти стверджують, що педагог-майстер – це "природний талант", "вчитель-хормейстер – це талант від Бога" (з анкет студентів). Результати опитування свідчать про те, що 89% з них не відразу змогли знайти контакт з учнями хору. На думку студентів, підвалини педагогічної майстерності найбільш інтенсивно закладаються під час практичної роботи зі шкільним хором. Ось декілька запитань і варіантів відповідей на них, які були запропоновані студентам після вокально-хорової практики (студенти-випускники).

Питання:

1. Чи потрібна педагогічна майстерність та її складові у хоровій роботі?

(Так. Педагогічна майстерність допомагає підвищити результативність вокально-хорової роботи як на уроці музики, так і у позакласній роботі.)

2. Яке місце у професійній діяльності вчителя музики займає педагогічна майстерність?

(Професійна майстерність тісно пов'язана з педагогічною майстерністю. Розділити їх майже неможливо.)

3. Чи є педагогічна майстерність запорукою успішної хорової діяльності вчителя музики як хормейстера?

(Так. Педагогічна майстерність удосконалює і підвищує рівень професійної діяльності вчителя музики.)

Аналіз анкетних та опитувальних даних дозволив зробити наступні висновки: педагогічна майстерність та її складові є необхідним компонентом у роботі вчителя музики як хормейстера, допомагає виявити не тільки характер власної обдарованості, але й сприяє педагогічному спілкуванню з учнями. Тому одним із перспективних шляхів удосконалення професійної майстерності вчителя музики та розвитку його творчого потенціалу як визначальної якісної ознаки є введення у зміст практичної роботи складових педагогічної майстерності. Під складовими педагогічної майстерності, що необхідні у хоровій справі педагогу-хормейстеру ми розуміємо: а) гуманістичну спрямованість (любов до дітей та любов до хорового виконавства); б) оволодіння першою та другою групами педагогічної техніки на різних етапах роботи з хором (репетиційний та концертний); в) артистичні вміння; г) театральна майстерність (сценічне спілкування).

Розглянемо детальніше процес вокально-хорової роботи.

Хорова робота є цілісною і складається з таких етапів: репетиційна робота та концертний виступ. Репетиційна робота – це вивчення музичних творів. На цьому етапі задіяні дві групи педагогічної техніки. До першої групи відносяться вміння вчителя управляти своєю поведінкою: володіння мімікою, пантомімікою, управління емоціями та настроєм (вміння знімати психічну напругу та створювати творче самопочуття), наявність соціально-перцептивних здібностей (увага, спостережливість, уява та техніки мови).

Друга група складових педагогічної техніки пов'язана з умінням хормейстера впливати на особистість учня та хоровий колектив у цілому, а з умінням зосередити увагу на технологічному процесі вокально-хорової роботи, організації хорового заняття, управління педагогічним процесом спілкування під час репетиції, психологічної налаштованості колективу виконавців, надати можливість кожному хористу максимального творчо розкрити себе у процесі хорового співу.

Заключний етап хорової роботи – концертний виступ (сценічний виступ) – вимагає від вчителя-хормейстера, крім володіння першою і другою групами педагогічної техніки, володіння собою та колективом. Це артистичні уміння: сценічна увага, психофізична свобода, фантазія, уява та театральна майстерність з її компонентами (переконливість, заразливостю, перевтілення). Театральна педагогіка, як стверджує А.С.Буров, є професійним навчанням акторському ремеслу і вихованням духу актора, передавання з рук у руки сценічного досвіду прийомів акторської гри [6, с. 14]. Ю.П.Єлісєвєнко багато уваги приділяє аналізу окремих аспектів театральної педагогіки, під цим терміном розуміє не лише засоби театралізації, що можуть мати місце у підготовці вчителів та журналістів, а й передусім професійну підготовку [7, с. 129].

Одним із найбільш авторитетних сучасних українських учених у галузі педагогічної майстерності І.А.Зязюн визначає театральну педагогіку як “вузько педагогічну галузь” [8, с. 89]. Акторське мистецтво потрібне вчителю для того, щоб кожного разу, спілкуючись з учнями, залишатися самим собою, результативно здійснювати план заняття. Різномасштабна діяльність учителя-хормейстера як драматурга (план хорового заняття), як режисера, який є організатором педагогічного спілкування, як автора, що реалізує всі завдання навчально-виховного процесу є нескінченним рядом труднощів. Включення театрального компоненту до вокально-хорової роботи надає можливість скористатися багатющим досвідом корифеїв театральної сцени, сприятиме формуванню його пізнавально-психічних рис і якостей (спостережливості, фантазії, вербальної сугестії, відчуття зовнішнього ритму і темпу, сценічності, органічності, артистизму, мелодійності мовлення та ін.). Оволодіння секретами театральної майстерності допоможе у розв'язанні повсякденних складних професійних та педагогічних питань у роботі з хором, а багаторазовий повтор одного і того ж місця у вивченні хорового твору допоможе позбутися

нудьги і буденності, “хвороби байдужості”. К.Д.Ушинський із цього приводу писав про те, що, пояснюючи одне і те ж, учитель, звичайно, не може говорити з тим же натхненням, яке збуджує увагу і симпатію слухачів, а між тим, він не має жодної методики, яка допомогла б йому відчувати і підтримувати цю увагу.

Звідси, використання засобів сценічної виразності у процесі роботи з хором колективом сприятиме активності та результативності хорового заняття, підвищенню загального рівня педагогічного спілкування, створенню діалогічної площини між учителем та виконавцями. Згідно з психологічними дослідженнями, люди розуміють і зміст сказаного здебільшого завдяки тому, як це сказано, а не тому, що говориться. Фактично 90% інформації, яка передається оточуючим, сприймається останніми завдяки інтонації голосу, жестам і лише близько 10% – засвоюються вербально. Тому вільне володіння артистичними вміннями як одного з компонентів гральної майстерності допоможе хормейстеру налагодити творчі стосунки зі своїм колективом, що якісно вплине як на процес навчання, так і на процес творчих взаємостосунків з учнями-хористами.

Виступ хорового колективу на сцені вимагає від диригента використання широкого діапазону емоційних проявів. Невідповідність емоційної реакції, інтенсивності переживання музичного образу, створеного композитором, не тільки “розмиває” враження від виконання, але й часто призводить до втрати авторитету як музиканта-інтерпретатора. Показником емоційного стану виступають мімічні та пантомімічні рухи. Саме м'язи обличчя є досконалим апаратом, завдяки якому найменші зміни емоційного ставлення вчителя-хормейстера відразу ж передаються виконавцям. “Найвизначніше скорочення м'язів обличчя надзвичайно помітні і викликає відповідну зміну мімічного виразу” [10, с. 28].

Спостереження за хоровою діяльністю студентів старших курсів під час проведення педагогічної вокально-хорової практики свідчать про те, що естетично виражена міміка і пантоміміка, яка відноситься до першої групи педагогічної техніки, ефективно впливає на педагогічний процес спілкування з хором. Мімічна та пантомімічна виразність розглядаються оточуючими, як джерело власного вербального повідомлення, як структурний елемент спілкування. О.Л.Козленко зазначає, що “суть мімічної та пантомімічної виразності розкривається через основні типи вербальних сигналів, які використовує вчитель, визначення їх взаємозв'язку і комунікативних можливостей” [11, с. 98]. Саме тому так високо цінував А.С.Макаренко вміння вчителя сидіти, стояти, підніматися зі стільця, посміхатися, дивитися. Без цих умінь, вважав А.С.Макаренко, не може бути хорошого вчителя [13, с. 268].

Засвідчимо, що значна частина молодих вчителів-хормейстерів не володіє відповідною мірою зовнішнім оформленням своїх почуттів, думок і бажань, у результаті чого учні отримують інформацію, неадекватну тій, яку вчитель намагається висловити. Спостереження показали на те,

що оволодіння невербальними засобами виразності не знаходиться у прямій залежності від досвіду роботи, їх відсутність ми спостерігаємо як у студентів під час практики, так і у досвідчених учителів музики. Результати опитування підтвердили той факт, що у педагогічній роботі часто має місце недостатня виразність міміки і пантоміміки як під час концертного виступу, так і під час хорового заняття.

Одним із важливих елементів педагогічної майстерності вчителя музики є педагогічне спілкування. Проблема спілкування складна і багатогранна. Вона хвилює представників різних галузей науки, у тому числі й людей мистецтва. У сучасних педагогічних дослідженнях проблема спілкування розглядається у двох напрямках: комунікативних умінь педагога (Н.Кузьміна, О.О.Леонтьєв, В.А.Кан-Калік та ін.) та у напрямку взаєморозумінні педагога й учня (О.О.Бодальєв, С.В.Кондратьєва, Ю.М.Кулюткін та ін.). Педагогічне спілкування містить у собі великий потенціал можливостей, що полягає у формуванні різноманітних відносин у хоровому колективі, тісно пов'язане з навчально-пізнавальною діяльністю, здійснюючи значний вплив на емоційні та психічні процеси учнів.

Виходячи з класифікації П.М.Якобсона про три види спілкування (ділове, впливаюче, емоційне), які тісно пов'язані між собою, хотілося б зупинитись на функціональному значенні спілкування. Емоційне спілкування спрямовується на духовне ставлення хористів-виконавців, потребує розгляду їх внутрішнього світу, уваги і до їх емоційно-морального стану та духовних переживань. Так, учені говорять про те, що емоції і почуття допомагають виконувати відображально-оцінювальні та регулятивні функції з навколишнім світом. Емоції у музичній діяльності кори головного мозку (І.А.Павлов) є фундаментом, потрібним для щоденного творчого життя людини (П.К.Анохін), в емоціях та почуттях яскраво відзеркалюються і виявляються індивідуальні особливості людини: її характер, інтереси, ставлення до людей відбиваються у райдузі емоцій і почуттів (С.Л.Рубінштейн). Силу почуттів яскраво описав К.Д.Ушинський, вказуючи, що ні в чому так не виявляється невідомою людина, як у своїх почуттях. Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть звички – не виражає так яскраво нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття.

Виходячи зі значення оцінної функції важливим для вчителя музики як хормейстера є вміння викликати відповідні емоційні реакції учнів на різні

зауваження. Так, у процесі хорового заняття чи концертного виступу хормейстер повинен зацікавити хор своїм планом виконання та інтерпретацією хорового твору, розкрити художній образ і ідею композитора, створити атмосферу справжнього емоційного та духовного спілкування. У зв'язку з цим оволодіння емоційною культурою є необхідним чинником успіху педагогічної діяльності вчителя, що виявляється у його здатності мислити, аналізувати, знаходити форми та методи емоційного спілкування, в умінні пробудити почуття і створити таку творчу атмосферу, яка сприятиме мисленню, переживанню, творчості, проєкції особистісних почуттів на почуття інших людей, умінь бачити музику власними очима.

Заключний етап хорової роботи – виступ на сцені – вимагає від учителя-хормейстера здатності викликати в собі особливий стан душевного підйому – натхнення, емоційного настрою, творчої активності. Вміння психологічно настроювати учнів на хорове заняття та концертний виступ через вплив на розум, волю і почуття є однією з граней педагогічної майстерності – внутрішньою технікою. (К.С.Станіславський, соч. Гіппіус, М.Чехов). Останнім часом цим питанням приділяється належна увага і у педагогіці школи (Ю.Л.Львів, В.А.Кан-Калік, О.В.Сухомлинський та ін.).

Серед складових педагогічної майстерності, якот: здатність управляти собою має велике значення. Керівник хору повинен усвідомлювати, що його ставлення та відчуття до музичного твору не є його особистісною справою. Кожне слово несе певну інформацію, створює атмосферу в спілкуванні в системі "вчитель музики – хоровий колектив". Високий рівень емоцій напруженості, яку несе педагогічна робота з хором, потребує серця і нервів, є щоденною і щогодинною витратою величезних душевних сил, вимагає великого розумового і нервового напруження, міцного здоров'я, витривалості, самовладання і витримки.

Висновки. Значення складових педагогічної майстерності в вокально-хоровій роботі вчителя музики як хормейстера важко переоцінити – педагогічна майстерність залишається актуальною проблемою сучасної педагогічної науки. Огляд існуючих досліджень та спостереження за студентами приводять нас до висновку про те, що складові педагогічної майстерності створюють особливі умови ефективної роботи. Колективна взаємодія вчителя-хормейстера та учнів є комплексом методичних, психологічних та педагогічних проблем, які повинні вирішуватися шляхом професійного оволодіння складовими педагогічної майстерності.

Література

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Просвещение, 1964. – 332 с.
2. Педагогическая энциклопедия. – М., 1968.
Т. 2. – 1986. – 739 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
4. Основи педагогічної майстерності : [підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
5. Барбина Е. С. Педагогическое мастерство в педагогике высшего образования / Е. С. Барбина. – К. : Либідь, 1996.
6. Буров А. Г. Режиссура и педагогика / А. Г. Буров. – М. : Сов. Россия, 1987.

7. Єлисовенко Ю. В. Практичне опанування мистецьких основ риторики засобами театральної педагогіки. Діалог культур: Україна у світовому контексті // Мистецтво і освіта : зб. наук. праць / Ю. В. Єлисовенко. – Львів : Каменярь, 1998. – № 3. – С. 129.
8. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навчальний посібник] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Либідь, 1997. – 299 с.
9. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983.
10. Козачков С. А. Дирижерський апарат и его постановка / С. А. Козачков. – М. : Музика, 1973.
11. Козленко О. Л. Формування у вчителів мимічної та пантомимічної виразності / О. Л. Козленко // Теорія і практика формування професійної компетентності суб'єктів педагогічного процесу : зб. наук. праць. – К. : Київ–Запоріжжя, 1997. – № 6. – С. 98–99.
12. Станиславський К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславський // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Искусство, 1954.
Т. 3. – 1954. – 126 с.

УДК 371.134

ПОЛІХУДОЖНЯ ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК УМОВА ЙОГО УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Дорошенко Т.В.

У статті визначається зміст та важливі напрямки поліхудожньої підготовки вчителя музики, обґрунтовується важливість поліхудожньої музично-педагогічної освіти майбутнього вчителя музики як умови його успішної професійної самореалізації.

Ключові слова: поліхудожня підготовка, музично-педагогічна освіта, професійна самореалізація.

В статье определяется содержание и важные направления полихудожственной подготовки учителя музыки, обосновывается важность полихудожственного музыкально-педагогического образования будущего учителя музыки как условия его успешной профессиональной самореализации.

Ключевые слова: полихудожственная подготовка, музыкально-педагогическое образование, профессиональная самореализация.

In the article the content and important trends of polyartistic training of music teacher are defined; the importance of polyartistic musical and pedagogical education of future music teacher as a prerequisite of professional self-realization is substantiated.

Key words: artistic education training, music teacher education, professional self-realization.

Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Державна програма “Вчитель”, Концепція педагогічної освіти визначають підготовку вчителів мистецького циклу дисциплін одним із важливих завдань подальшої розбудови освіти в умовах її гуманізації та гуманітаризації. Ускладнення завдань музичної освіти та естетичного виховання школярів на нинішньому етапі розвитку суспільства зумовлюють підвищення вимог до фахової підготовки майбутнього вчителя музики, який поєднує в собі риси педагога й музиканта, філософа й психолога, культуролога й мистецтвознавця.

Важливе місце у підготовці майбутнього вчителя музики посідає самоствердження його як цілісної, освіченої, духовно багатой, інтелектуально зрілої, ініціативної, відповідальної особистості, здатної розкрити власну індивідуальність у процесі подальшої професійної діяльності.

Таким чином, реалізація сучасних завдань музичного виховання школярів залежить від рівня підготовки майбутніх учителів педагогічними навчальними закладами, а також від сформованої у них готовності до самореалізації.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел засвідчує, що в теорії й практиці вищої

освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації та вдосконалення професійної підготовки вчителя музики.

У працях науковців визначені домінуючі ознаки стратегії професійної підготовки фахівців із позиції нової філософії освіти (Р.Аронов, І.Зязюн, О.Карпов, Ю.Корсак, В.Кудін, Н.Ничкало, О.Онищенко, О.Рудницька та ін.); здійснено аналіз розвитку педагогічної майстерності, творчості в працях вітчизняних і зарубіжних авторів (І.Зязюн, О.Капченко, Т.Кошманова, М.Лещенко, Л.Онищук, О.Пехота та ін.); виявлено особливості підготовки вчителів до використання інноваційних технологій (С.Коновець, Е.Лузік, В.Роменець, О.Щербак та ін.).

Іntenсивно досліджуються окремі аспекти фахової, психолого-педагогічної, методичної підготовки вчителів музики. Зокрема, розглядалися сутність педагогічної діяльності вчителя музики (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, В.Орлов, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.), його музично-педагогічної культури (К.Васильковська, В.Мішеченко, А.Растрігіна, Р.Тельчарова, О.Шевнюк та ін.); особливості виконавської підготовки (Л.Василенко, Л.Гусейнова, В.Крицький, І.Мостова, Г.Ніколаї, О.Щербініна та ін.); виховання ціннісних орієнтацій (В.Волкова, В.Дряпіка, Н.Свещинська та ін.).

В умовах сьогодення підвищення якості музичної підготовки студентів передбачає узгодження її з потребами цілісного підходу до художньо-виховної роботи в школі. Характерною рисою сучасної музичної освіти гуманістичного спрямування є інтегративність (С.Горбенко), яка передбачає цілісне залучення учнівської молоді до мистецтва. У цьому зв'язку дедалі більшого значення набуває проблема упровадження поліхудожнього контексту фахової мистецької освіти, за якої підвищення якості підготовки майбутнього вчителя музики вимагає забезпечення цілісності педагогічного процесу. Вагоме місце в цьому процесі займає інтеграція різних художніх навчальних дисциплін. Саме інтеграція докорінно змінює зміст і структуру фахової підготовки майбутнього вчителя музики, сприяє цілісному системному засвоєнню теоретичних знань, практичних умінь і навичок, пов'язаних з музично-естетичною діяльністю, забезпечує механізмами і способами здійснення потенціалу самореалізації в подальшій професійній діяльності. Стає очевидною важливість міждисциплінарної інтеграції, що виражається у багатоаспектному переплетінні проблем, предметів і методів пізнавальної діяльності та реалізується у таких проявах, як: формування нових дисциплін, теорій, концепцій інтегрованого характеру; синтез взаємодіючих знань; виникнення нової інтегрованої галузі знання тощо. Завдяки міждисциплінарній інтеграції долаються протиріччя між розрізненими знаннями з окремих дисциплін і необхідністю синтезу цих знань, їх комплексного застосування на практиці, що існують у багатопредметній системі викладання.

Збагаченню художньо-культурологічного знання на засадах інтеграції присвячені праці Г.Падалки, О.Рудницької, Г.Шевченко, О.Щолокової та ін.

Прогресивним напрямком у вирішенні зазначеної проблеми є створені нові програми з художньої культури, технологій поліхудожнього розвитку молоді, концепцій мистецької освіти на засадах інтеграції (Л.Кондрацька, Л.Масол, Н.Миропольська, Т.Рейзенкінд, Л.Тишевська, В.Шейко).

Разом з тим у практиці професійної підготовки майбутнього вчителя музики недостатньо реалізується поліхудожній підхід до навчання, в результаті чого випускники далеко не завжди спроможні до проведення педагогічно доцільних і художньо обґрунтованих аналогій між музикою й іншими гранями художнього пізнання. З огляду на вищезазначене актуальною є проблема, що спрямована на формування у майбутнього вчителя музики особистісних смислів не лише в межах монохудожнього простору музики, але й в умовах вирішення проблеми його цілісного художнього розвитку в контексті інтеграції, взаємопроникнення різних видів художньої діяльності, їх взаємозв'язків та активної взаємодії.

Метою статті є обґрунтування важливості поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики як умови його успішної професійної.

Зміст музичної підготовки у вищих навчальних закладах педагогічної освіти передбачає систему

історико-теоретичних знань, виконавських умінь і навичок, досвід інтепретаційної діяльності студентів у галузі музичного мистецтва, необхідних для здійснення професійних функцій учителя музики в школі. Це необхідний, базовий, але недостатній компонент музичної підготовки майбутніх учителів. Вищий її рівень забезпечують естетичний, творчий і педагогічний аспекти, що спрямовують навчально-виховний процес з музичних дисциплін на інші художні дисципліни з метою розвитку естетичної свідомості, активізації творчих проявів, орієнтації музичної діяльності студентів на педагогічні потреби шкільної практики.

У дослідженнях Л.М.Масол, Г.П.Шевченко, Б.П.Юсова взаємодія мистецтв у педагогічному процесі трактується як особлива форма залучення учнів до пізнання художньої творчості, що дістала назву поліхудожнього виховання. Мету поліхудожнього виховання вчені вбачають у тому, щоб дати можливість учням усвідомити витоки різних видів художньої діяльності і набути знань, умінь і навичок в галузі кожного мистецтва.

Поліхудожня підготовка передбачає формування у студентів естетичного ставлення до різних видів мистецтва на основі усвідомлення їх універсальних і специфічних закономірностей художньо-образного відтворення дійсності, залучення їх до різних видів мистецтва [1].

В основу теоретичних і методичних засад професійної поліхудожньої підготовки вчителя музики покладений синтез мистецтв як методологічний принцип формування й розвитку музичної свідомості. Застосування різних видів мистецтв впливає на оригінальність формування художнього образу, якість викладання музики й інших дисциплін художньо-естетичного циклу та розвиток духовності студентів (Г.Ципін).

Кожний художній твір можна уявити у вигляді "образної конструкції", зміст якої визначається формою, специфікою художньої мови. Поняття "взаємодія мистецтв" розглядається як уніфікований засіб, здатний формувати в майбутніх учителів музики здібність синтезувати різні типи художньо-образних конструкцій і здійснювати одночасний чи послідовний перехід від одного типу конструкції до іншої.

Поліхудожня музично-педагогічна освіта майбутнього вчителя музики спрямована на підготовку фахівця, який усвідомлює значення множин усіх підсистем навчання в контексті інтегративного підходу, зумовленого акцентуванням на структурі професійної діяльності як інструментарії навчання й виховання учнів на уроках музики з метою формування вмінь сприйняття, музичних здібностей, образного мислення, музичного мислення, умінь оцінювати сенс музичного мистецтва, інтерпретувати емоційно-образний зміст, самореалізовуватись засобами музичного мистецтва, усвідомлювати роль цілестрамованого процесу оволодіння знаннями про естетичні ідеали, філософські думки, типологія сучасних форм художнього мислення та збагачувати цими знаннями підрастаюче покоління [2].

Учитель музики покликаний забезпечити не тільки передачу готових знань, розвиток в учнів

навичок і вмінь, а й сприймання світу в єдності образів і понять, поєднання раціональної й почуттєвої сфери особистості. Останнє потребує поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики, який глибоко оволодіває музичною діяльністю, засобами пізнання мови, музики, кіно, поезії, театрального та образотворчого мистецтва.

У процесі поліхудожньої підготовки важливо сформувати у студентів стійку потребу у спілкуванні з різними видами мистецтва на основі розширення їх мистецької компетентності. Для цього необхідно забезпечити розширення загальнохудожньої ерудиції студентів. Доцільним буде введення в навчальний процес спецкурсу, зміст якого буде поєднуватися зі шкільною проблематикою і ґрунтуватися на інтегративному вивченні різних видів мистецтва у збереженні пріоритетної уваги до музики.

Важливим напрямком поліхудожньої підготовки є також збагачення у студентів художньо-сенсорного досвіду осягнення музики, активізація музично-образної уяви завдяки ознайомленню їх з можливостями різних видів мистецтва у відображенні дійсності. Цей напрямок пов'язаний з активізацією естетичного ставлення студентів до мистецтва. В результаті збагачення естетичних переживань на основі утворення і сприймання художньо-образних зв'язків між різними видами мистецтва інтенсифікується відчуттєва реакція студентів. Порівняння виражальних і зображальних засобів у різних видах мистецтва сприяє усвідомленню студентами універсальних і специфічних художніх закономірностей.

Спілкування студентів із різними видами мистецтва не тільки забезпечує емоційний фон музичного сприймання образів, а й виступає засобом стимулювання таких компонентів творчої діяльності, як уява, фантазія, художня інтуїція. В процесі ознайомлення з художніми образами, присвяченими розкриттю певної теми в різних видах мистецтва, і зіставлення їх із музичними творами увага майбутніх учителів цілеспря-

мовується варіантністю художнього "бачення" теми, використанням специфічних засобів того чи іншого мистецтва для її розкриття. Усвідомлення можливостей різного втілення теми виступає своєрідним "поштовхом", що викликає у студентів творчі устремління. При цьому створюються можливості активізації образної уяви і фантазії студентів – важливих складових образної інтерпретації, творчої діяльності.

Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики має забезпечити дуже важливий – педагогічний аспект, що пов'язаний з готовністю застосовувати різні види мистецтва в музично-виховній роботі зі школярами. З цією метою доцільно пропонувати завдання на підбір студентами художніх творів, співзвучних за образним змістом одному з творів шкільної програми; добір творів, що відповідають можливостям сприймання школярів певного віку; створення варіантів словесного коментування художніх образів запропонованих творів і вибір найвдалішого тощо.

Таким чином, у процесі такої роботи майбутній учитель музики оволодіває професійними знаннями, навичками, уміннями, набуває готовності до розуміння механізмів інтеграції різних видів художньої діяльності на основі взаємодії мистецтв, що сприяє розвитку його світогляду, здатності креативно впливати на педагогічний процес.

Поліхудожній підхід у підготовці вчителя музики впливає на якість формування професійних знань, умінь і навичок пізнання закономірностей української національної художньої культури та світової культури, сприяє подоланню стандартного сприйняття й мислення, формуванню цілісного сприйняття світу, опануванню нетрадиційними методами роботи з об'єктами дослідження, визначенню провідних закономірностей і принципів навчання, оволодінню інформаційними технологіями на основі взаємодії мистецтв, що визначає успішність здійснення механізму його професійної самореалізації.

Література

1. Бузова О. Д. Мета, завдання та принципи поліхудожнього виховання майбутніх учителів музики / О. Д. Бузова // Наука і сучасність : зб. наук. праць : НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К. : Логос, 2003. Т. XXXIX. – 2003. – С. 25–32.
2. Рейзенкінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Рейзенкінд Т. Й. – К., 2008.

УДК 371.134:78

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Кабриль К.В.

У статті розкриваються особливості формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики в процесі навчання у вищій школі, що забезпечує готовність до виконання основних професійних функцій. Розглянуто сучасні підходи до визначення поняття “компетентність” у психолого-педагогічних дослідженнях останніх років.

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

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

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

The author of the article considers the peculiarities of forming value-oriented competence of future music teachers in the process of studies at higher school which insures their readiness to implement basic professional functions. Modern approaches to defining the notion “competence” in modern psychology-pedagogical investigations are reviewed.

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

Постановка проблеми. Формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики є однією з актуальних проблем, які постають перед сучасною вищою школою. Ця проблема виникла у зв'язку з методологічною переорієнтацією змісту шкільної освіти на розвиток особистості учня; якісно новими пріоритетами освітніх галузей “Мистецтво” та “Естетична культура”. Метою освітньої галузі початкової освіти “Мистецтво”, є розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатність до сприймання, розуміння і створення художніх образів, художньо-творча самореалізація і духовне самовдосконалення [3, с. 52]. Освітня галузь “Естетична культура” базової і повної середньої освіти покликана долучити учнів до скарбів світового мистецтва, що є основою художньої культури, забезпечити формування світогляду, ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу, емоційної чутливості особистості, її вміння аргументовано оперувати культурологічними і мистецтвознавчими поняттями [2, с. 11]. Отже, від того, яким буде майбутній учитель музики, чи здатний він враховувати вимоги, які ставить суспільство перед школою, залежить рівень компетентності, вихованості й духовної культури учнів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Сутність педагогічної діяльності вчителя музики розглядали (Е.Абдулін, Л.Арчажнікова, С.Масний, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.), особливості виконавської підготовки (Л.Василенко, Л.Гусейнова, Н.Згурська, В.Крицький, І.Мостова, Н.Провозіна, О.Щербініна та ін.), виховання ціннісних орієнтацій (В.Волкова, В.Дряпіка, Н.Свещинська тощо).

Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є ставлення до студента як до найвищої соціальної цінності. Реформування освітньої галузі покликане сприяти орієнтації молоді на засвоєння цінностей та керування ними у своєму житті й професійній діяльності. Категорії “цінність”, “ціннісне відношення” розглядалися у філософії (С.Ф.Анісімов, Л.П.Бева, В.А.Василенко, В.П.Тугарінов), психології (В.Г.Асєєв, А.Н.Леонтьєв, С.А.Рубінштейн, Д.Н.Узнадзе), соціально-педагогічних дослідженнях (М.Г.Козакина, А.В.Кирьякова, Н.С.Розов).

Дослідження суті і структури поняття “компетентність” опрацьовано в працях вітчизняних авторів (І.Г.Агапов, І.Г.Архипов, Н.А.Ахтамзян, В.В.Краєвський, Л.А.Петровська, А.В.Хуторський і ін.) найчастіше

розглядається в педагогіці професійної освіти, в межах підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації фахівців, зокрема соціальних педагогів і соціальних працівників (Р.Б.Деріглазова, А.Б.Добудько, Л.І.Кобишева, Н.В.Кузьміна, А.М.Новіков, А.В.Тихоненко, В.І.Юдін і ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Питання ціннісної компетентності лише порівняно недавно стали предметом спеціального розгляду. В Україні коло досліджень, присвячених проблемі структури та змісту ціннісних компетентностей досить обмежене (Луговий В.І.).

Формування цілей статті (постановка завдання). Аналіз наукової літератури свідчить про детальну розробку окремих елементів професійної підготовки вчителя музики, однак проблема формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики не була розглянута, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

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

Мета дослідження зумовила постановку та вирішення таких **завдань**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз напрямів дослідження ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі професійного становлення.

2. Обґрунтувати зміст поняття “ціннісна компетентність”.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі узагальнення визначення сутності поняття “компетентність”, викладеного в довідковій літературі, можна характеризувати його таким чином: той, хто “добре знає”, “здібний”, “тямущий”, “обізнаний”, “поінформований”, “авторитетний”, “визнаний”, “кваліфікований”, “досвідчений”. Сама компетентність – це зона повноважень особистості, коло питань, з яких вона володіє правом прийняття рішень.

Фундаментальне дослідження стосовно компетентності виконав британський психолог Дж.Равен (J.Raven). Дослідник пропонує конструктивні рішення стосовно розвитку та оцінювання компонентів цього феномена, у процесі навчальної діяльності. Розроблена Дж.Равеном модель компетентності складається з двох підсистем: перша з них містить опис ціннісних для людини стилів поведінки, друга – перелік компонентів компетентності. Ціннісні стилі поведінки поєднано в три групи: досягнення (наприклад, удосконалення розуміння явищ і ситуацій), співробітництво (наприклад, надання підтримки і сприйняття тим, від кого залежить досягнення мети), вплив (наприклад, відгук на запити інших людей).

Терміном “компоненти компетентності” Дж.Равен визначає характеристики й здібності людей, що дозволяють їм досягати особистісно значущих цілей – незалежно від природи й соціальної структури, у якій вони живуть і працюють. Серед них, наприклад, такі: критичність мислення, готовність вирішувати складні питання, здібність слухати інших людей і брати до уваги те, що вони говорять, наполегливість,

довіра, відповідальність тощо (усього 37 компонентів). Учений підкреслює, що інтегральною частиною компетентності, крім здібностей, є мотивація. Компоненти компетентності він поділяє на пізнавальні, емоційні й вольові, доповнюючи їх ще такими якостями: упевненістю в собі, заснованою на досвіді, умінням приймати рішення; спроможністю і вмінням керувати здібністю та вмінням ефективно працювати в інтересах загальної мети; здатністю шукати зворотній зв'язок, розпізнавати й використовувати його [6].

Сучасні вітчизняні науковці також приділяють значну увагу визначенню поняття “компетентність”. А.В.Хуторський: компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності. Поняття “компетентність” І.А.Зимня тракує як інтелектуально й особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що засновується на знаннях. Іншої думки Ю.В.Громико, він наголошує, що особливості компетентнісного навчання полягає не в засвоєнні готового знання, а, в тому що “... простежуються умови походження даного знання” [1, с. 38]. Студент сам формулює поняття, необхідні для вирішення задачі. За такого підходу учбова діяльність сама стає предметом засвоєння. Таким чином, компетентність постає як синтез когнітивного, наочно-практичного і особового досвіду.

В українській педагогіці спостерігаються певні змістовні відмінності між науково-теоретичним та науково-практичним підходами до трактування компетентності. Так, аналізуючи обсяг терміну “компетентність”, С.Клепко пропонує такий синонімічний ряд: “поінформованість”, “обізнаність”, “досвідченість”, “авторитетність”. Ним же це поняття конкретизується щодо різних галузей: лінгвістичної, соціальної, життєвої, професійної, громадянської. В.А.Дьомін визначає компетентність як рівень умінь особистості, що відбиває ступінь відповідності визначеної компетенції і що дозволяє діяти конструктивно в соціальних умовах, які змінюються. Ряд українських дослідників (Г.Несен, Л.Сохань, І.Єрмаков) визначають компетентність як специфічну здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних ситуаціях життя.

Ми підтримуємо концепцію В.І.Лугового, який наголошує на тому, що компетентність інтерпретують як інтегрально-охоплююче і “динамічне поєднання” – знань, розуміння, умінь, здатностей, цінностей, інших особистих якостей. Автор зауважує, що в цьому визначенні компетентностей традиційно найбільш популярними й прийнятними є знання і вміння, натомість менш помітними – цінності, хоча ці та інші компетентності за визначенням є рядоположними, тобто рівноважливими. Отже, в умовах певної теоретичної і практичної зневаги до цінностей потрібно доводити їх не меншу значущість, ніж знань та умінь.

На думку багатьох сучасних учених і практиків, цінності визначають суть освіти, у тому числі і в вихованні людини. Саме цінності і формування ціннісного відношення до світу і своєї особи в ньому, є основою змісту і спрямованістю виховання в

працях В.А.Караковського, Н.Д.Никандрова, Л.І.Новикової, З.І.Равкіна, Н.Є.Щуркової та інших авторів. Проблема цінностей особистості знайшла відображення у працях філософів (О.Дробницького, А.Здравомислова, М.Кагана, Л.Столовича, В.Тугаринова, В.Франкла, Ю.Шарова, Я.Гудечека, А.Камю, Г.Марселя, М.Хайдегера, К.Ясперса та ін.), які дослідили зміст, структуру і типологію цінностей. Зміст поняття “цінність” більшість учених характеризують через виділення характеристик, властивих так чи інакше формам суспільної свідомості: значущість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність.

У філософській науці існують різні точки зору з питання про природу цінностей і їх поняття. Але в одному філософи єдині: які цінності, таке і суспільство й особистість. Не випадково проблема цінностей виступає на перше місце в перехідні періоди суспільного розвитку. Цей компонент входить до структури компетентності вчителя, оскільки кінцевим результатом засвоєння знань, умінь і розвитку здібностей майбутнього учителя стає його ціннісне відношення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. У цьому плані актуальною є така думка М.Кагана: “Якщо освіта є передачею знань, а навчання – передачею умінь, то виховання – це прилучення до цінностей” [4, с. 295].

На жаль, увага до цінностей серед педагогічного загалу, урахування їх нарівні із знаннями і вміннями залишаються незначними. В офіційній освітній діяльності їх здебільшого навіть не згадують, переважно оперують, якщо не виключно знаннями, то доповненими лише вміннями (та навичками). Ю.В.Пелех зауважує, що дослідження в руслі аксіопедагогіки і психології особистості слід усіяко вітати та підтримувати.

Незаслужено відсунуті на задній план (порівняно із знаннями) цінності слід урівняти в правах з іншими видами інформації (насамперед із знаннями), що опановують в освіті. Знання – продукт абстрактного мислення, що абстрагує істинне від суб'єктивного, а цінності – емоційно-почуттєвого переживання, що виражає ставлення суб'єкта до об'єкта, співвідносячи і останній до своїх потреб та враховуючи ймовірність їх задоволення, опановуючи цей об'єкт. Отже, набуті реалізаційні здатності, спроможності людини – її компетентності, містять в якості

свого органічного невід'ємного компонента ціннісні компетентності, що відіграють не менш важливу роль у житті людини, ніж знання, уміння [5].

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

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

Вчитель є людиною культури, яка не лише інформує, але й активно впливає на духовний розвиток тих, кого він навчає й виховує. Тому на мистецьких факультетах вищих педагогічних навчальних закладів домінантою навчально-виховного процесу стає підготовка компетентного вчителя, який здібний до успішної соціалізації, володіє високим рівнем розвитку ціннісних компетентностей, відповідає потребам сучасної школи. Тож ціннісна компетентність майбутніх учителів музики вимагає виняткової обізнаності в галузі образотворчого мистецтва, здатність особистості вирішувати ціннісні задачі, дозволяє людині встановити зв'язок між знаннями і цінностями, спільно виробляти рішення, брати участь у їх реалізації, потребує фундаментальних знань із педагогіки і психології, високого рівня загальної і художньо-педагогічної культури, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей.

Тільки володіючий певними ціннісними компетентностями вчитель здатний виховати високоосвічену, культурну особистість, що прагне до самовираження та самореалізації.

Література

1. Громыко Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В.В.Давыдова / Ю. В. Громыко // Известия РАО. – 2000. – № 2. – С. 38.
2. Державні стандарти базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2003. – № 1–2. – С. 2–14.
3. Державні стандарти початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 8. – С. 28–54.
4. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : ТООК “Петрополис”, 1996. – 416 с.
5. Луговий В. І. Ціннісні компетентності – невід'ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції / В. І. Луговий // Вища освіта України. – Додаток 4, том I (13). – 2009. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 568 с. – С. 393–401.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М. : Когито центр, 2002. – 240 с.

УДК 378+371.134:785

ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Тімашева Т.М.

У статті окреслено теоретичні підходи до розгляду питання інструментально-виконавської підготовки у вищій школі та визначення ролі даного процесу в професійному розвитку майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: музично-педагогічна підготовка, інструментально-виконавська підготовка, майбутній учитель музики.

В статье определены теоретические подходы к рассмотрению вопроса инструментально-исполнительской подготовки в высшей школе и определена роль данного процесса в профессиональном развитии будущего учителя музыки.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая подготовка, инструментально-исполнительская подготовка, будущий учитель музыки.

Theoretical approaches to examining the question of instrument-performance training at higher school and the role of this process in professional development of prospective teachers of music are determined in the article.

Key words: theoretical approaches, instrument-performance preparation, professional development.

Вузівська підготовка не зумовлює однозначно характер входження молодого учителя в професію. Успішність його професійного становлення залежить від того, наскільки поєднується ефективна підготовка із сприятливими в творчому відношенні умовами його діяльності в школі, від дієвості підготовки – уміння застосовувати знання, орієнтуватися в складних практичних ситуаціях, від світоглядної зрілості молодого фахівця, його емоційно-вольової готовності прийняти на себе повною мірою професійну відповідальність [5, с. 137]. Отже, вузівська підготовка є передумовою професійної діяльності.

Проблема підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва має особливе значення. Оскільки від них значною мірою залежить відродження національної культури, розвиток художніх традицій, формування у громадян нового соціально-художнього світогляду, оцінних орієнтацій, ефективність залучення мас до активної художньо-творчої діяльності.

Фундаментальні дослідження різних аспектів музично-педагогічної підготовки студентів на музично-педагогічних факультетах проведені відомими дослідниками. Зокрема, розглядалися питання професійно-педагогічної підготовки студентів до художньо-естетичної освіти (О.Щолокова); формування музичного сприйняття в системі

розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя (О.Рудницька); формування естетичних ідеалів майбутніх учителів музики (Г.Падалка); педагогічних основ керування процесом музичного сприймання (О.Ростовський); взаємодії вчителя та учнів у процесі формування естетичних смаків засобами музичного мистецтва (Л.Коваль); теоретичних та методичних засад професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін (В.Орлов); методологічних основ мистецької освіти (Л.Масол).

Важливою складовою фахової підготовки студентів мистецьких факультетів вищої школи є інструментально-виконавська підготовка, яка залучає студентів до виконавських традицій, норм музичної культури, до художньо-естетичних цінностей та разом з тим має значні резерви для вияву індивідуальності, самостійності, творчої активності.

Аналіз музично-педагогічних досліджень свідчить про зростання уваги вчених до питань інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики (Л.Арчажникова, Ю.Бай, Н.Біла, Р.Верхолаз, Л.Гусейнова, Є.Йоркіна, З.Квасниця, В.Крицький, І.Мостова, В.Муцмахер, О.Олексюк, Г.Падалка, В.Ревенчук, О.Рудницька, Є.Скрипкіна, Г.Ципін, О.Щербініна, Т.Юник та ін.). Накопичено значний науковий і практичний матеріал, який

безпосередньо чи опосередковано відбиває різноманітні межі даної проблеми.

Метою статті є розгляд актуальних питань навчання студентів у класі основного музичного інструменту (фортепіано), зокрема питання інструментально-виконавської підготовки, спрямованої на майбутню професійну діяльність.

Зміст поняття “інструментально-виконавська підготовка” трактується нами як багатокомпонентний, цілісний процес художньо-творчого розвитку студентів, спрямований на оволодіння ними певною системою музично-теоретичних та практично-виконавських знань, умінь і навичок, формування музично-естетичного досвіду та виконавської культури, що забезпечує досягнення найкращого результату у сприйманні, емоційному та інтелектуальному пізнанні музичного мистецтва, всебічний розвиток індивідуально-творчих здібностей, а також готовність до індивідуалізації в інструментально-виконавській діяльності.

До основних завдань інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики П.Косенко відносять наступні:

- розвиток музично-творчих здібностей студента (музичний слух та пам'ять, відчуття ритму, рухо-моторний комплекс, художньо-образне мислення, фантазія, уява тощо);

- набуття досвіду концертмейстерської роботи (акомпанування хоровому та сольному співу, спів під власний супровід, уміння читати з аркуша й транспонувати партію акомпанементу, підбирати на слух мелодії та супровід популярних пісень, оволодіння уміньми перекладень, гри в ансамблі тощо);

- опанування формами та методами роботи, необхідними для проведення на високому професійному рівні різноманітної позакласної музично-виховної роботи з учнями (лекції-концерти, заняття з дітьми в групі продовженого дня, гурткова робота тощо);

- розвиток навичок самостійної роботи студента над музичними творами та здібностей аналізувати якість свого виконання, оволодіння методикою навчання гри на музичному інструменті;

- освоєння репертуару, включеного до шкільних програм зі слухання музики (вміння виконувати фрагменти творів, зосереджуючи увагу дітей на найбільш виразних та важливих моментах, давати до них словесний коментар);

- оволодіння основними напрямками світової та вітчизняної інструментальної музики (бароко, класицизм, романтизм тощо) у виконавському аспекті; формування умінь грамотно, технічно, стилістично правильно та художньо виразно виконувати сольну інструментальну програму [3].

Заняття з основного інструменту традиційно відбуваються в індивідуальній формі, що забезпечує тісний контакт викладача з кожним студентом.

На уроці має панувати атмосфера доброзичливості, взаємоповаги, творчої взаємодії. Необхідно розвивати у студентів потребу самостійного мислення, самопізнання та уміння добитися мети. Доцільним є широке використання методу непрямого наведення, коли молодому виконавцю

здається, наче він сам дійшов до вирішення певних проблем. У фортепіанному навчанні доводиться, на жаль, спостерігати явища негативного характеру, коли викладачі ставлять перед студентами непослідовні завдання, не вміють визначити стратегію і тактику роботи, націлити їх на вирішення найсуттєвіших проблем. За таких умов студенти відчувають відповідну невпевненість, нерішучість у самостійних проявах [2, с. 95].

Створення творчої атмосфери тісно пов'язане із загальним та виконавським розвитком студента, коли викладач спонукає студента до музично-творчої й інструментально-виконавської діяльності. Водночас на чільне місце виступає не лише здатність захоплююче провести індивідуальне заняття, а й уміння організувати діяльність студентів упродовж заняття в найрізноманітніших формах, використовуючи навчально-пошукові форми, створюючи проблемні ситуації, йдучи від нескладного матеріалу до дедалі складнішого, заохочуючи досягнення студентів.

Взаємні відносини викладача та учня обумовлені прагненням сучасної молоді людини до більшої самостійності, самоствердження, незалежності. Тому традиційні методи викладання так чи інакше змінюються, відновлюються, враховуючи вимоги часу. Важливого значення в цих умовах набуває особистісно орієнтований підхід до кожного студента.

Дарування і майстерність музиканта-педагога виявляється в умінні виявити і розвинути кращі задатки кожного учня, сприяти формуванню його індивідуальності. Індивідуальні заняття дають можливість для розкриття і розвитку інтересів, здібностей кожного студента [6, с. 28].

Індивідуальний підхід виконавця до втілення власного уявлення художнього образу передбачає також інтерпретація музичного твору. Кожному виконавцю притаманні індивідуальні психічні особливості, певний темперамент, тип художнього мислення. Через це у кожного буде своя концепція інтерпретації, яка буде здійснюватися індивідуальною піаністичною манерою, із використанням власного технічного арсеналу і виразальних прийомів.

Нерідко окремі викладачі, орієнтуючи студента тільки на “правильну” відповідь і засвоєння готових знань, нав'язують їм свої думки й оцінки інтерпретації музичного твору і технології виконання. Студенти, в цьому випадку, поступово втрачають інтерес до обміну думками і музично-виконавськими враженнями, адже “правильні” судження висловлює лише викладач.

Отже, навчання майбутнього фахівця-піаніста буде успішним лише за тієї умови, коли сам цей процес та його результати мають особистісне значення для студента, тобто існує глибока зацікавленість, мотивація в опануванні даною навчальною дисципліною. Для піаніста це любов до свого інструменту та музичного мистецтва взагалі, бажання вдосконалювати свій професійний рівень, який передбачає розвиток музичного мислення, самостійності, інтелектуальної активності, виконавської техніки та культури, естетичного смаку та широти світогляду, готовність до музично-

просвітницької роботи. Для піаніста-педагога це також любов до педагогічної професії, дітей, бажання передати накопичений художньо-творчий досвід іншим людям. Крім того, важливо, щоб студент отримував задоволення від самого процесу та безпосередньо результатів навчання, а також їх очікування [3, с. 207].

Виконавська та педагогічна діяльність інструменталіста ніколи не буде вдалою, а знання ґрунтовними без належної теоретичної підготовки, яка формується системою загально-музичних знань (понять, термінів, історії художньої культури та музичного мистецтва), а також інструментальних знань (історії музично-виконавського мистецтва, специфічної фортепіанної термінології та аплікатури, теорії формування виконавської майстерності) [3]. Викладач має допомогти студентові усвідомити цей факт, спрямовуючи його таким чином на самостійне стійке бажання поглиблювати свою теоретичну базу як запоруку майбутнього професійного успіху.

Зрозуміло, що у контексті нашого дослідження неможливо охопити всі аспекти інструментально-виконавської підготовки у вищій школі, тому ми зробили акцент лише на деяких із них.

Інструментально-виконавська підготовка у вищій школі має важливе практичне значення. Основними завданнями цієї підготовки були визначені: визнання самобутності й самоцінності студентів, розкриття їх сутнісних сил; навчальна взаємодія викладача і студента; упровадження творчих видів музичної діяльності; вивчення різноманітних спеціальних програм, які передбачають опанування професійних навичок; знайомство з різноманітними стилями і формами фортепіанного письма, виховання уміння розкрити образ художній образ музичного твору на основі творчого прочитання нотного тексту та власного виконавського досвіду; виховання навичок самостійної роботи над музичним твором; робота над репертуаром, що входить до шкільної програми зі слухання музики.

Таким чином, вирішення цих завдань інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в класі основного інструмента, протягом навчання, допоможе досягти певного рівня естетичної свідомості та професійної майстерності, а також націлює студента на музично-педагогічну діяльність.

Література

1. Барвінок І. Формування готовності студентів музичних спеціалізацій до педагогічної діяльності в умовах середньої спеціальної освіти / І. Барвінок // Рідна школа. – 2008. – № 9. – С. 68–69.
2. Гризоголазова Т. І. Формування навичок самостійної роботи студентів в класі фортепіано / Т. І. Гризоголазова // Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць / ред. колегія О. П. Щолокова та ін. – К. : НПУ, 2003. Вип. 4. – С. 92–95.
3. Косенко П. Б. Актуальні питання вдосконалення інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики (гітариста) / П. Б. Косенко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – № 18. Спеціальний випуск "Мистецько-педагогічна освіта – 2007" / редкол. : В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Ч. 1. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. – С. 202–212.
4. Кривоzub В. Ф. Концертно-виконавська діяльність викладачів та студентів музично-педагогічних факультетів (історичний аспект) / В. Ф. Кривоzub // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – № 18. Спеціальний випуск "Мистецько-педагогічна освіта – 2007" / Редкол. : В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Ч. 1. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. – С. 222–233.
5. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект: [ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной]. – М. : Педагогика, 1982. – 144 с.
6. Фейгин М. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. Фейгин. – М. : Музыка, 1975. – 109 с.

УДК 371.134:7

ПРОЕКТУВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Токар В.М.

Розглянуто теоретичні аспекти проектування навчального процесу, як головну умову професійного становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва спрямованого на саморозвиток та самоосвіту майбутнього фахівця. Ключові слова: проектування навчального процесу, професійне становлення, художньо-педагогічна освіта.

Рассмотрен процесс проектирования учебного процесса, как главное условие профессионального становления будущего учителя изобразительного искусства направленного на саморазвитие и самообразование будущего специалиста.

Ключевые слова: проектирование учебного процесса, профессиональное становление, художественно-педагогическое образование.

The author examines the process of planning of educational process as a main condition of the professional development of future teachers of fine arts, aimed at self-development and self-education of future specialists.

Key words: planning of educational process, professional development, artistic pedagogical education.

Постановка проблеми. Вища школа XXI ст. зумовлює необхідність докорінного переосмислення освітньої парадигми, актуалізації змісту, технологій становлення особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як суб'єкта і проектувальника життя, створення проектно-життєвого простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток освіти, яка поєднує цільову установку із включенням смислових орієнтирів особистості, допомагаючи вибудовувати значущу лінію "сюжетного" життєвого руху людини (Г.Льїн). У психології людини одвічно присутнє творче і проектне переживання світу. Сьогодні сучасному суспільству потрібен не виконавець, а творець. Тому надто актуальною нині є проблема цілеспрямованого, усвідомленого підходу до визначення стратегії, реалізація якої можлива лише за умови розбудови продуманого та обґрунтованого проекту навчального процесу [4, с. 86].

Аналіз дослідження. На відміну від традиційної підготовки вчителя, професійне становлення і сучасна художньо-педагогічна практика вимагає вивчати не лише набір фактів та освоювати певний комплекс репродуктивних дій і вмій. У суспільстві, а відповідно й у мистецтві, все набагато швидше змінюється ніж це було у минулі десятиліття, отже потрібен і новий тип вчителя образотворчого

мистецтва. Вчителя, який вміє самостійно добувати інформацію, аналізувати і використовувати її у своїй практиці, впевненого у своїх силах, спроможного імпровізувати, готового до будь-яких змін; вчителя, що реально оцінює художньо-естетичну та психолого-педагогічну ситуацію і те, що відбувається навколо неї, сміливо дивиться у майбутнє, володіючи умінням керувати інтелектуальним і художньо-естетичним розвитком учнів, постійно самовдосконалюється.

Підготовка і професійне становлення такого вчителя повинні спиратися на ті науково-педагогічні дослідження, де розкриваються процеси формування світоглядних позицій педагога. У першу чергу це твори класиків педагогіки К.Д.Ушинського, А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського, в яких утверджується ідея підготовки вчителя високої духовної і професійної педагогічної культури, вчителя гуманіста, творчої особистості, здатної перетворювати світ і себе. Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять праці, де розглядаються принципи підготовки вчителя, вдосконалення сутнісних основ педагогічної освіти (С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, П.М.Воловик, Л.Г.Коваль, М.П.Лещенко, Н.Г.Ничкало, О.М.Олексюк, О.М.Пехота, О.П.Рудницька, О.Я.Савченко, С.О.Сисоєва,); корегується спрямованість навчання щодо формування

творчої особистості, своєрідності її індивідуальних проявів (В.І.Загвязінський, О.І.Кульчицька, В.В.Рибалка, В.С.Шубинський). Вирішення проблеми професійного розвитку особистості неможливе без використання в педагогіці наукових уявлень про розвиток людини як особистості, її природні характеристики, що були накопичені у філософії і психології (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов).

Обґрунтовано теоретичні, дидактико-методичні та практичні аспекти підготовки вчителя образотворчого мистецтва (Т.Г.Безгодова, Л.А.Івахнова, С.Є.Ігнат'єв, Д.М.Кардовський, С.П.Ломов, С.Г.Мельничук, Г.І.Орловський, О.П.Рудницька).

Різні аспекти проблеми проектування знайшли висвітлення у працях Н.Алексеева, В.Безрукової, А.Лігоцького, Є.Заїр-Бек, В.Монахова, Н.Суртаєвої, Ю.Чернової, В.Юсупова і дослідників далекого зарубіжжя – Дж.К.Джонса, Я.Дітриха, Д.Діксона, П.Хілла. У контексті дослідження особливий інтерес становлять вітчизняні дисертаційні роботи останніх років (О.Коберник, І.Коновальчук, Є.Литвиновський, О.Безпалько), в яких досліджуються питання проектування навчального процесу. Разом з тим зазначені дослідження не висвітлюють усіх питань професійно-педагогічної підготовки студентів спеціальностей художнього профілю у педагогічних вищих навчальних закладах, а головне – не визначають шляхів перспективного розвитку вітчизняної художньо-педагогічної освіти. Для сучасної педагогічної практики характерним є те, що процес підготовки вчителя повною мірою не сприяє формуванню у студента системного бачення педагогічної дійсності, прогностичного мислення.

Мета статті. Визначити теоретичні аспекти розвитку сучасної художньо-педагогічної освіти за допомогою інноваційної технології “проектування” навчального процесу, з метою вдосконалення професійного становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі.

Основна частина. За останні 100 років людство просунулося в сфері освіти далі, більше ніж за всю тисячолітню історію. Настав “вік педагогіки”, мається на увазі якісний стрибок в ефективності навчання, оскільки навчати молодь з сьогодишньою ефективністю найближчим часом буде неможливо – лавина науково-технічної інформації починає поглинати не тільки сучасну загальноосвітню школу, але й професійну школу [3, с. 3]. Реформування системи вищої освіти в процесі державотворення України є одним з основних напрямків. Завдання вищої школи визначені Законами України “Про освіту” та “Про вищу освіту”, Указом президента України “Про основні напрямки реформування вищої освіти в Україні”, Національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття), Концепцією педагогічної освіти, Національною доктриною розвитку освіти в Україні XXI століття. Згідно з цими державними документами, стратегія вищої освіти в новому сторіччі вимагає оволодіння студентами вузів методологією самостійної творчої науково-практичної діяльності, а також основами інноваційної діяльності. Система освіти при цьому повинна

стати фактором розвитку як самої освіти, її головних суб'єктів – педагога і студента, так і суспільства в цілому. В нашій країні розпочався перехід від екстенсивного до інтенсивного розвитку системи освіти. Для успішного рішення цього питання потрібні не просто спеціалісти своєї справи, а люди з новим типом мислення, тобто люди ініціативні, творчі, сміливі у відношенні прийняття рішень із різноманітних питань, високоосвідченні.

Плідність використання проектування в сфері освіти, в цілому і зокрема в педагогіці неодноразово підкреслював Сухомлинський. Педагогіка, на думку видатного педагога, має набути функції проектуючої науки. Він вказував на те, що “... проектування і творення людини, здатної стати активною силою суспільного розвитку і сьогодні, і в майбутньому, – це найважливіше завдання школи і кожного педагога зокрема” [5, с. 408]. Проектування засновано на так званому “комп'ютерному” підході до навчання, не комп'ютеризації навчання, як прийнято говорити зараз, а використовується саме “комп'ютерний” підхід до навчання людини [3, с. 93].

Проектне навчання можна вважати проблемним і розвивальним, оскільки воно формує мотивацію до творення і перетворення себе. Це передусім:

- 1) невідповідність змісту й організації навчального процесу у підготовці професійних кадрів;
- 2) недостатність практичної, діяльнішої спрямованості навчального процесу стосовно до зростаючої потреби розвитку базових компетенцій майбутнього фахівця;
- 3) домінування вербально-репродуктивної форми навчання над зростаючою потребою в реалізації творчого потенціалу особистості в життєвій перспективі.

Ми розглядаємо професійне становлення як певну стадію розвитку свідомості майбутнього вчителя між тим, яким студент себе уявляє, і тим, яким він себе мислить уже в статусі педагога. У педагогічній практиці розрізняють два взаємопов'язані процеси: оволодіння професією (навчання), як набуття знань, умінь і навичок, та професійне становлення, яке передбачає рефлексію цих знань, умінь і навичок, а також рефлексію життєвого і професійного досвіду на рівні самопізнання і самовдосконалення, професійної адаптації, ідентифікації, художньо-педагогічної творчості. За оптимальних умов, професійне становлення особистості фахівця може відбуватися одночасно з навчанням. Зміна сутності професійної підготовки майбутнього художника-педагога у сучасній практиці є об'єктивною закономірністю. Педагогічні та мистецькі кафедри вищих навчальних закладів здійснюють перехід від масово-продуктивного до розвиваючого, творчого навчання. Воно має бути особистісно зорієнтованим, що дозволить створювати умови не тільки для успішного освоєння професії, але і для розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця.

Зовнішнім фактором професійного становлення є навчально-виховний процес, що виходить за межі традиційного засвоєння знань, умінь і навичок, і синтезує у собі індивідуальні властивості та особистісні якості.

Внутрішні фактори – це самопізнання, самоідентифікація та аутокреція (самостворення), які мають свою компонентну структуру і міжкомпонентні зв'язки та механізми, а також закономірності взаємодії. Тому психолого-педагогічний цикл засвоєння знань повинен завершуватися не лише їхнім узагальненням і систематизацією, але й рефлексією вихователя і вихованця у навчальному процесі [6, с. 36–39]. Саме тому сучасні педагогічні технології повинні бути спрямовані на рефлексивну діяльність суб'єктів навчального процесу.

Ідея розвитку і самовдосконалення особистості є фундаментальною в теорії неперервної освіти, тому проблема професійного становлення – як педагогічна, так і художньо-естетична – є найбільш занедбаною ділянкою навчального процесу. Теорія професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін актуалізує проблеми формування і розвитку рефлексивного професійно-педагогічного мислення, створення механізмів, що стимулюють внутрішній потенціал особистості на досягнення вершин педагогічної майстерності, навчально-виховних технологій, які забезпечують високий рівень знань, умінь, навичок, накопичення педагогічного досвіду.

В існуючих умовах художньо-педагогічної освіти студенти певною мірою втрачають свою індивідуальність, орієнтуючись на інших (як усі). Іноді вони свідомо відмовляються від власної індивідуальності, їм здається що так легше прожити. Вони недостатньо усвідомлюють, що відмовляючись від власних поглядів на життя, власного професійного стилю, педагог перестає бути цікавим для своїх учнів, а отже, перестає бути педагогом. Так гальмується професійне становлення майбутнього вчителя, художника і відбувається руйнування особистості фахівця. Прагнення педагогів до надійності, результативності навчального процесу викликало створення різноманітних педагогічних технологій. Технологій спрямованих на формування педагогічної майстерності, розвиток професійної культури, в яких увага акцентується на організації практичних занять щодо вироблення вмій і навичок професійної діяльності, підготовці і конструюванні професійно-педагогічного спілку-

вання. В результаті використання таких технологій і відповідних методик система психолого-педагогічного знання буде реалізована у практиці майбутнього вчителя і дозволить йому на високому рівні здійснювати творчу діяльність здійснювати творчу діяльність [2, с. 125]. Метою технологізації освіти навчального процесу є, саме створення всебічно обґрунтованих проєктів, що в межах можливого, гарантують одержання прогнозованого результату. Така думка була висловлена В.П.Беспальком, який вважає, що технологія “має бути приречена на педагогічний успіх незалежно від майстерності викладача”, а “специфіка педагогічної технології полягає в тому, що за її допомогою конструюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей” [1, с. 7].

У педагогічній технології головним є проєктування процесу формування особистості студента, майбутнього фахівця, а тому домінанта відводиться саморозвитку особистості за умов формування професійної свідомості і потреби у самовдосконаленні. Результатів використання педагогічних технологій у процесі професійного становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, досягти можливо лише за умови дотримання таких умов:

- постановка конкретних цілей професійного становлення, планування та організація їх досягнення;
- проєктування навчального процесу і гарантований кінцевий результат;
- системність у організації навчального процесу, науково обґрунтованих активних діяч викладачів і студентів, використанні відповідних засобів і форм професійного розвитку особистості.

Висновки. Проєктування навчального процесу є неперервним процесом. Інакше кажучи, кожний проєкт необхідно розглядати як крок до створення того об'єкта або суб'єкта, який найбільш повно відповідає суспільній потребі. І має бути спрямованим на самопізнання і професійне вдосконалення з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, засвоєння майбутнім учителем методик навчання і виховання учнів повинно здійснюватися на основі рефлексивного аналізу і супроводжуватися у педагогічну практику.

Література

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
2. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия / В. И. Боголюбов // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 123–128.
3. Волков И. П. Цель одна – дорог много: проектирование процессов обучения / И. П. Волков. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с. – (Кн. для учителя: Из опыта работы).
4. Джонсон Дж. К. Методи проєктування / Дж. К. Джонсон. – М., 1986. – С. 86.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. – К. : Рад. школа, 1977. Т. 3. – 1977. – С. 322–338.
6. Рефлексивные процессы и творчество : методические рекомендации : материалы Всесоюзной конференции. – Новосибирск, 1990. – 78 с.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 373.51:78

РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ЩОДО МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА МЕЖІ ХІХ–ХХ СТ.

Горбенко С.С.

У статті висвітлюються гуманістичні ідеї та погляди відомих педагогів-музикантів стосовно змісту музичного навчання і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: гуманістична ідея, музичне навчання, музичне виховання.

В статье освещаются гуманистические идеи и взгляды известных педагогов-музыкантов относительно содержания музыкального обучения и воспитания учащихся общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: гуманистическая идея, музыкальное обучение, музыкальное воспитание.

The article covered humanistic ideas and opinions of prominent pedagogues-musicians on the content of musical education and upbringing of pupils in general education schools.

Key words: humanistic idea, musical education, musical upbringing.

Історія розвитку нашої держави засвідчує, що, незважаючи на бурхливі потрясіння, критичні періоди й кризи, проблеми освіти завжди залишалися в центрі уваги інтелігенції. Серед освітніх проблем важливе місце неодмінно посідала художня освіта, як самостійно, так і в контексті морального виховання.

У II-й пол. ХІХ – I-й третині ХХ ст. з'явилися яскраво виражені позиції в освіті:

- духовно-соціальні устремління, в основі яких лежали загальнолюдські цінності (М.І.Пирогов);
- зародження і розвиток ідей народної школи на основі рідної культури (К.Д.Ушинський);
- включення в процес виховання різних видів мистецтва, як засобу виникнення естетичних переживань в учнів (С.Т.Шацький);
- визнання основною метою шкільної освіти виховання автономної особистості (П.П.Блонський);
- залучення учнів до цінностей мистецтва, їх внутрішнє збагачення шляхом зацікавлення “естетикою вчинку, його гарною внутрішньою суттю” (А.С.Макаренко).

Все це не могло не позначитися на мистецькій освіті і, зокрема, музичній, де склалися дві протилежні тенденції. Одна з них тяжіла до абсолютизації технологічного аспекту процесу осягнення музики, інша – була спрямована на ціннісне ставлення до музики як до важливого чинника морального й естетичного виховання, відображала гуманістичне її розуміння.

Проблемі музичного навчання і виховання школярів періоду кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. присвячено праці Н.М.Бовсунівської, Т.А.Грищенко, Н.Ю.Дем'янка, Я.М.Мельничука, О.В.Михайличенка, С.Морозової, О.В.Овчарук, В.В.Фоміна, І.Фрайт. Разом із тим зазначений період виділяється значною кількістю цінних ідей гуманістичного спрямування щодо організації та змісту загальної музичної освіти дітей шкільного віку, але висвітлені вони неповно і недостатньо. Отже, **метою даної статті** є актуалізація поглядів відомих діячів у галузі музики, методики її викладання, педагогіки кін. ХІХ – поч. ХХ ст. на загальну музичну освіту школярів.

Кінець ХХ ст. характерний, окрім усього іншого, й тим, що на зміну традиційним методам виховної роботи прийшли ідеї “нового” та “вільного” виховання, елементи розвитку творчих можливостей учнів, які знайшли своє активне продовження на початку ХХ ст. Нові ідеї дали поштовх до розробки теорії дидактики та методики дитячого музичного виховання. З'являється ряд праць, у яких ставляться важливі проблеми музичної педагогіки гуманістичного спрямування:

- Чи всіх дітей можна і треба навчати музиці?
- У чому значення і який зміст музичного виховання?
- Якими засобами і методами здійснювати музичне виховання та навчання?
- З якого віку найдоцільніше починати музичну освіту дитини та ін.?

Одним із початківців теорії музичного виховання школярів був С.І.Миропольський, який увів у практику народної освіти поняття “загальне естетичне виховання”. В праці “Про музичну освіту народу в Росії та Західній Європі”, статтях “Навчання співам в народній школі”, “Музична грамота для всіх” розкрито сутність музично-естетичного виховання, його зміст, принципи, методи та засоби. Свою систему виховання за допомогою музичного мистецтва С.Миропольський будував на гуманістичних засадах. Він, як і його зарубіжні попередники І.Гербарт та А.Дістервег, вбачав призначення мистецтва, естетичного виховання в тому, щоб привести народ до високих, гідних людини, насолоди, формувати її смак, ввести у світ витонченості, ідеальної правди та свободи духу. На його думку, **під впливом мистецтва людина стає набагато кращою, добрішою, гуманнішою.**

С.Миропольський вважав, що для співу не потрібно особливих здібностей і що всі діти можуть займатися ним “порівняно успішно” [5, с.113]. У процесі навчальної роботи педагог пропонував дотримуватися наступних основних принципів, що мали, на той час, прогресивний характер і певну гуманістичну спрямованість:

- “В основу всього процесу навчання повинні лягати прості, але витончені мелодії з текстом, доступні учням, з поступово збільшеними складнощами у відношенні інтервалів, тексту, руху (темпу) і об’єму голосу (діапазону)”;

- усні та письмові роботи йдуть рука об руку, але перші передують другим. Що учень зуміє напам’ять заспівати, те він повинен уміти і написати з голосу;

- теоретичні відомості про музику повідомляються поступово;

- особливо важливо для успіху співу, щоб діти навчилися уявляти кожен даний звук подумки;

- усі вправи повинні мати осмислений характер.

Гуманістичною орієнтацією відзначалися педагогічні погляди іншого представника започаткування теорії музичного навчання і виховання – **С.В.Смоленського**. Музикознавець, хоровий диригент і педагог – він уперше в шкільній освіті ставить проблему єдності виховання і навчання на музичних заняттях. У статті “Замітки про навчання співу” визначаються три головні мети: **виховна** – формування духовної культури, **освітня** – знання музичної літератури і **розвиваюча** – навчання прийомам співу.

Важлива гуманістична ідея закладена у твердженні Смоленського про те, що в усіх без винятку дітях закладені творчі здібності, треба тільки поставити педагогічний процес таким чином, щоб ці здібності проявилися. Він писав: “... педагогіка – є мистецтво вирощування людей не тільки за своїми рецептами, але й відповідно до здібностей кожного учня”. Займаючись у 1875–1889 рр. шкільною музичною освітою, С.Смоленський запропонував конкретні методи роботи на уроках і в процесі позакласних занять. Зокрема, у навчанні співу він радив використовувати такі особистісні принципи, як “осмислення співочого процесу” (свідомості) та “роботу творчої уяви” (принцип “емоційного мислення”).

Цікаві гуманістичні ідеї щодо навчання співу дітей шкільного віку висловлював у своїй праці “Методика пенія” **О.М.Карасьов**. Педагог уважав, що перш ніж приступати до цієї роботи повинна бути поставлена мета і складена програма. Така мета, на його думку, полягає в тому, щоб дати суспільству якомога більшу кількість осіб, які знали б музичну грамоту і вміли застосовувати її на практиці. Причому, О.Карасьов надає навчанню співу не тільки вузько практичного і навіть не музично-освітнього, а загально-виховного значення. За його словами, процес такого навчання “окрім досягнення музичних цілей, може і повинен в майбутньому мати значний вплив на загальний розвиток учнів” [2, с. 3]. Автор вказує на значну розумову роботу під час співу, що розвиває активну увагу. Тому “... на навчання співу треба дивитися, як на один із загальноосвітніх, виховних і розвиваючих естетично високі почуття, предмету, який має корисне застосування і по виході із школи” [Там само, с. 16]. З усього цього Карасьов робить логічний висновок про обов’язковість викладання співу, який “повинно бути введено в програму школи, як класний корисний предмет [2, с. 3]. Окрім того, на його думку, одне з головних завдань полягає в тому, щоб “знайти можливість примирити дві необхідні ознаки початкового навчання співу: доступність і свідомість” [Там само, с. 33].

Серед теоретичних робіт з музичного виховання дітей кінця ХІХ ст. звертають на себе увагу статті професора Петербурзької консерваторії **О.І.Пузиревського**. Незважаючи на те, що деякі його погляди були помилковими, ліберально-педагогічними та основне призначення музичного виховання він вбачав у розвитку релігійних почуттів, у відволіканні від життя, все ж у його методах викладання музики ми спостерігаємо гуманістичний зміст. У статті “Методические заметки по преподаванию пенія в народных школах [6], О.Пузиревський застерігає від формального навчання нотам, він вимагає, щоб нотні знаки наповнювалися в уяві учнів конкретним озвученим змістом. Відомий історик музики виступає за послідовність у навчанні і вказує на необхідність враховувати закономірності психофізичного розвитку дитини, ставити перед нею тільки посильні завдання, які могли б бути їй зрозумілі та приносили користь у виконанні. У статті висвітлені прогресивні положення, що стосуються можливості і необхідності музичних занять з усіма дітьми, значення в цих заняттях співу, доступності навчального матеріалу, недопустимості зазубрювання нот у відриві від живого звучання музики та ін.

З новаторськими, для свого часу і багато в чому актуальними й сьогодні методичними принципами, виступав педагог, теоретик музики і фольклорист О.Л.Маслов. Він першим із вітчизняних педагогів-музикантів висунув думку про те, що “творча діяльність дітей повинна підтримуватися на всіх уроках, у тому числі й на уроках співу” [4, с. 7–8].

До числа діячів, що залишили помітний слід у сфері музичної освіти з гуманістичною спрямованістю в кінці ХІХ ст., слід віднести **В.П.Острогорського**. Перші музичні враження дитини за В.Острогорським повинні бути пов’язані з національним фольклором. Особливу роль він

відводив колисковим пісням, вважаючи, що через їх слухання у дитини поступово виховується “чуття” до рідних наспівів.

В.Острогорський першим у вітчизняній педагогіці поставив питання про музичне виховання підростаючого покоління в сім'ї. Висунув та обґрунтував ідею, вказав шляхи раннього залучення дітей до музики, сформулював вимоги до рівня музичної освіченості матері, як головної домашньої виховательки дітей. Вона повинна володіти, на думку педагога-вихователя, хорошим слухом, приємним голосом, знати досить велику кількість пісень та бути обізнаною з музичною літературою для дітей, грати на музичному інструменті. Матерям необхідно змінити погляд на роль музики, побачити в ній не тільки і не стільки засіб розваги, а мистецтво, що має величезне значення для духовного розвитку дитини.

В.П.Острогорський відстоював думку про наступність, неперервність музичного виховання дітей дошкільного та шкільного віку. Він вважав недопустимим становище, коли естетичному, музичному вихованню відводилось у школі останнє місце – після розумового, морального, фізичного і вказував на цінність не тільки уроків хорового співу, але й інших форм музичної освіти учнів.

Визначну прогресивну роль у галузі музичної освіти у вказаний період відіграв М.В.Лисенко, який восени 1904 р. заснував у Києві музично-драматичну школу. Внаслідок багаторічної педагогічної діяльності він розробив систему комплексного музичного навчання і виховання: максимальну увагу звертав на всебічний розвиток учня, а набуття технічних навичок підкоряв основній меті – вихованню свідомої й культурної особистості. Причому народна пісня та класична музика були основою дидактичного матеріалу. Тобто одним із принципів музично-педагогічної діяльності М.В.Лисенка була опора на національну культуру українського народу.

Позицію багатьох педагогів об'єднує те, що всі вони відстоювали прогресивну точку зору щодо відповідності навчання й виховання законам

психічного розвитку дитини. Зокрема, Б.Д.Грінченко висловлювався за уникнення у вихованні всього неприродного, розвиваючи і використовуючи природні здібності дітей, за діяльність, згідно індивідуальних можливостей кожного [1, с. 241–242]. Педагог вважав, що навчання і виховання в школі повинно бути просякнутим, насамперед, людинознавчим та народознавчим змістом, тобто цей процес є комплексним і має реалізовувати гуманістичний та етнічний принципи.

Перші роки ХХ ст. означилися початком педагогічної діяльності С.П.Людкевича, який особливу увагу приділяв проблемам музично-естетичного виховання школярів. Композитор чітко визначає головні напрями музичної роботи в школі: загальнодоступний та виховуючий характер навчання музики, розробка наукових методів викладання і створення методичних підручників, широке використання народнопісенної творчості як дидактичного матеріалу. На думку С.Людкевича, в загальноосвітній школі уроки музики повинні “тракуватися не як вміння мистецтва, а як предмет виховуючий, якого повинні вчитися не тільки вибрані, або добровольці, а всі, більше чи менше здібні учні, подібно як вчать всіх інших предметів” [3, с. 122].

Отже, прогресивні українські й російські педагоги заклали на межі ХІХ–ХХ ст. вагоме підґрунтя для гуманізації музичної освіти. Їх погляди та ідеї переважною більшістю актуальні й сьогодні. Музика, у цей період, стала об'єктом серйозного педагогічного вивчення, що свідчило про формування наукового підходу до розв'язання проблем музичного розвитку особистості. Цей процес виявився вагомим чинником боротьби за національну школу та українську музичну культуру, став засобом демократизації освіти і значною мірою мав гуманістичну спрямованість. До того ж думки та ідеї відомих музично-педагогічних діячів цього періоду мали відчутний вплив на розвиток музичної освіти періоду новітньої української культури.

Література

1. Грінченко Б. Д. Яка тепер народна школа на Україні / Б. Д. Грінченко // Життя і слово. – 1896. – Кн. ІV.
2. Карасев А. Н. Методика пения / А. Н. Карасев. – М., 1897.
3. Людкевич С. П. Наші шкільні співаники / С. П. Людкевич // Артистичний вісник. – Львів, 1905.
4. Маслов А. Л. Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики / А. Л. Маслов. – М., 1913.
5. Миропольский С. И. О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе / С. И. Миропольский. – СПб., 1882.
6. Пузыревский О. Методические заметки по преподаванию пения в народных школах / О. Пузыревский. – К., 1891.

УДК 378.147.134:786 (043.3)

УКРАЇНСЬКІ ВИКОНАВСЬКІ ТРАДИЦІЇ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Воевідко Л.М.

У статті окреслено сутність, зміст та поліфункціональність традицій кінця ХІХ – початку ХХ століття та ідентифіковано необхідність їх використання у підготовці музичних фахівців для загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: українська виконавська традиція, поліфункціональність традицій, фахова підготовка.

В статье обозначены сущность, содержание и полифункциональность традиций конца ХІХ – начала ХХ века и идентифицированы необходимость их использования в подготовке музыкальных специалистов для общеобразовательных школ.

Ключевые слова: Украинская исполнительская традиция, полифункциональность традиций, профессиональная подготовка.

The author outlines the essence, content and multifunctionality of the end of ХІХ – the beginning of the ХХ century Ukrainian performance traditions and the necessity of their use for preparation of musical specialists for general education schools.

Key words: Ukrainian performing tradition, multifunctionality of traditions, professional training.

Постановка проблеми. Політика України в галузі освіти, культури і мистецтва спрямована на відродження та розвиток національних традицій, оновлення духовного життя нації, переосмислення історико-культурних надбань народу. У Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ ст., Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту” проголошується, що вона органічно поєднана з історією та народними традиціями, зі збереженням та збагаченням культури українського народу. Вона стала важливим інструментом національного розвитку завдяки осмисленню досягнень вітчизняної педагогіки, зокрема музичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна теорія та методика музичної освіти розглядає виконавські традиції як невід’ємну частину фахової підготовки майбутнього вчителя музики (А.Болгарський, С.Горбенко, Н.Гуральник, Г.Падалка, А.Першиц, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова).

Формулювання цілей статті. Сучасний освітній простір вимагає переосмислення, характеристики змісту, функцій та використання українських виконавських традицій кінця ХІХ – початку ХХ століття у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема використання традицій у підготовці фахівців вельми актуальна. Вирішення в освітній галузі відмінних від буденної реальності світо-

глядних категорій, особливо ціннісних, священних надбань вносить у підготовку майбутніх фахівців елементи етнізації, тобто наповнює навчально-виховний процес відповідним змістом, що забезпечує формування в особистості національної свідомості. Інакше кажучи, ми отримуємо якісну фахову підготовку студентів за умови врахування культурно-історичного досвіду рідного народу, його традицій, звичаїв та обрядів, багатомірової мудрості та духовності, багатих освітянських здобутків.

На даний час існує низка підходів та визначень поняття традиція, серед яких А.Першиц [1, с. 81] виокремлює три важливих напрями. Перше поняття традицій – це коли в центрі вивчення опиняється функція передачі від покоління до покоління тих чи інших цінностей даної спільності. Друге поняття постає як об’єктивне, оскільки воно зв’язане з перенесенням уваги дослідника з того, як ці цінності передаються, на те, які це цінності, що саме підлягає передачі. Третє поняття традицій можна назвати суб’єктивним, оскільки на першому плані є ставлення даного покоління до минулого, його згода на наслідування або ж протест проти цього.

Термінологічний словник з культурології подає трактування традиції як “елементи соціальної і культурної спадщини, а також власне механізм їх передавання від покоління до покоління” [2, с. 111]. Як бачимо, автори не дають вичерпного багатогранного обґрунтування даного визначення з

культурологічної точки зору, оминаючи глибокі сутнісні характеристики традицій.

Генезу поняття “традиція” в сучасних культурологічних та естетичних концепціях розглядає та обґрунтовує Т.Цибуля [3, с. 119] в праці “Генеза поняття “традиція” в сучасних культурологічних та естетичних концепціях” висвітлює питання, пов’язані з проблемою ставлення до традиції, наводить та аналізує найбільш характерні точки зору щодо цього поняття, що традицію слід розглядати як неперервний процес творення. За І.Касавіним, “... традицію створюють культура, соціальна згода, колективна віра” [4, с. 4].

Теоретичне осмислення національно-культурної традиції, як естетичного феномена знаходимо у працях Н.Баранової, зокрема, в дисертаційному дослідженні “Естетичні засади національно-культурних традицій”, яка обґрунтовує базові принципи сучасного дослідження природи й сутності поняття. Вона проводить аналіз змісту понять “національне” та “традиція”, виявляє багатоманітність вияву та конструктивну здатність естетичного в осягненні буття національно-культурної традиції, систематизує вітчизняний і зарубіжний досвід вивчення історичної традиції та сучасний стан естетичної реконструкції цього феномена, дає визначення специфіки естетизму традицій української культури та практики функціонування обрядового компонента в естетичній структурі національно-культурної традиції [5, с. 14].

Національно-культурний характер традицій етносоціальної спільноти зі сформованою установленою самосвідомістю своєї ідентичності й тотожності, як сукупності людей, об’єднаних спільними культурними, політичними, соціальними та економічними інтересами і зв’язками, несе в собі своєрідну духовну культуру [6, с. 42]. Початок культурологічної теорії нації було закладено працями німецького філософа-просвітителя XVIII ст. Й.Гердера, який наголошував на своєрідності духовної культури різних народів. Ця теорія була розвинена у працях К.Реннера, який визначав націю як “культурний союз”.

Концепцію світового значення національних традицій першим обґрунтував М.Грушевський, згідно з цією концепцією творчість та надбання українського народу “не мають суперників серед народів Європи”. М.Грушевський стверджував, що українська спільнота “у творах свого духу заклала пророчі свідоцтва своїх визначних культурних прикмет, багатих здібностей і здобутків довгого історичного життя” [7, с. 3].

Традиції розглядаються нами, з одного боку, як продукт, тобто, певний завершений результат щодо сталих, загальноприйнятих, повторюваних способів, видів і методів діяльності, що утвердилися, своєрідний статичний стан. Це об’єктивна сутність традиції в реальній дії з віддзеркаленням у індивідуальній свідомості на побутовому рівні. З іншого боку, традиція розглядається в динаміці як процес, як розвиток у напрямку до постійного якісного удосконалення, тобто йдеться про трансмісію традицій. Процесуальний характер розвитку традиції найповніше віддзеркалює її діалектичний взаємозв’язок із таким соціальним

явищем, як новаторство. Для суспільства необхідне існування не тільки стабільної вихідної бази, але й її постійна зміна, якісне удосконалення в об’єктивних умовах. Новаторство – це колективна продуктивна діяльність, спрямована на створення (продукування), розповсюдження і використання інновацій (елементів нового) за допомогою нових засобів [8, с. 12].

У давнину та в середньовічні часи традиції розглядалися як моральний норматив, звичай, закон, дотримуючись якого людина та суспільство набували гармонії і порядку (Конфуцій, Софокл). У новий час із розширенням меж сприйняття простору інтерес до традицій визначався необхідністю пізнання політичних, економічних і етнокультурних традицій різних народів та держав (М.Бердяєв, М.Данілевський, Е.Дюркгейм, М.Вебер, Т.Парсонс, П.Юркевич). У періоди соціальних революцій традиція прирівнювалась до регресу і гальма суспільного розвитку. Порівняно з традицією новаторство вважалося прогресивним явищем у суспільному житті на шляху до цивілізації (К.Гельвецій, Ш.Л.Монтеск’є). На сьогоднішні звернення до дослідження традицій пов’язане зі встановленням ефективного співвідношення традицій і новаторства в суспільному розвитку (С.Ейзенштадт, Є.Шацький, Е.Шилз, П.Штомпка, М.Фуко) [9, с. 169–171].

Будь-яка традиція – це колишня інновація. Жодна традиційна риса не властива будь-чому споконвіку, вона має свій початок, отже, деś мали місце інновації. Те, що ми бачимо сьогодні як інновацію, приживеться та перестане виглядати інновацією, стане традицією. Традиції можуть існувати без новацій, але не навпаки; традиція абсолютно необхідна для самої підтримки існування суспільства в цілому та певних галузей, напрямків та інституцій зокрема [10, с. 134].

Вперше поняття “інновація” (в перекладі з латинської – нововведення, оновлення, зміна, введення новизни) почало застосовуватись до педагогічних реалій у кінці 50-х років ХХ століття. Новації в освіті визначаються певною якісною характеристикою, а саме – гуманістичною спрямованістю, сенс якої в орієнтації на суб’єктивність та індивідуальність людини та на освітню систему загалом. У цьому контексті, характеризуючи ознаки та сутність педагогічних новацій, С.Поляков зазначає, що новації є педагогічними за умови, якщо вони гуманістичні за змістом [11, с. 58].

У філософському значенні традиції, за М.Грушевським, єднали простий люд і князів. Філософія українських традицій в освітній галузі має яскраво виражені риси антропоцентризму, що віддзеркалює самодостатню цінність кожної особистості, однією з основних чеснот якої є самопізнання, що допомагає людині досягнути внутрішнього, духовного оновлення, морального вдосконалення [7, с. 2]. Сакральним атрибутом, генетично притаманним українській нації, є працьовитість, яку необхідно виховувати, спонукати до неї студентів у процесі підготовки до майбутньої самостійної діяльності.

Традиції входять до культурних цінностей, які є результатом оцінки суб’єктами пізнання об’єктивного наявного соціокультурного світу з позицій значу-

щості його явищ для прогресивного розвитку певної галузі. Багатоплановий характер традицій як суспільно-історичного явища зумовлює їх поліфункціональність. *Традиції виконують такі функції:* комунікативну, пізнавальну, дидактичну, світоглядну, оцінно-нормативну, інтегративну, регулятивно-креативну.

Найважливішою є *комунікативна* функція, яка забезпечує передачу історичного досвіду й культурних надбань від покоління до покоління, єдиною мовою спілкування, наступність поколінь у сфері виконавської фахової підготовки. Комунікативна функція традицій забезпечує трансмісію здобутків, застосування чи нехтуванням їх відповідно до трансформації освітянських вимог.

Пізнавальна функція сприяє накопиченню, систематизації та формалізації виконавського досвіду, виробленню алгоритма різних видів діяльності. В цій якості традиції сприяють формуванню спадку, забезпечують виникнення колективної пам'яті. Вона розкриває досягнення людства в історичному пізнанні світу.

Дидактична функція подібна до комунікативної, проте, її специфіка полягає у способах передавання набутого досвіду, що відбувається в системі "викладач-студент". Викладач немов персоніфікує виконавський спадок та виступає носієм знання і непорушним авторитетом. Ступінь довіри студента до педагога визначає і ступінь його довіри до існуючої традиції, її прийняття чи неприйняття її як власного надбання. Тому процес успадкування тут постає в найбільш предметній та в буквальній формі і завжди емоційно забарвлений. Зазначені функції традицій, що специфікують їх як рід культурної традиції, дозволяють сформулювати питання про культурний смисл виконавського професіоналізму, а також сутність традицій у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

Світоглядна, оцінно-нормативна, інтегративна й регулятивно-креативна функції є ексцитативними. *Світоглядна* синтезує в цілісну й завершену форму сукупність чинників духовного світу особи (пізнавальних, емоційно-чуттєвих, оцінних, вольових); *оцінно-нормативна* реалізується через систему цінностей і норм, які є регуляторами суспільних відносин, культурно-духовними орієнтирами на певному етапі розвитку суспільства; *інтегративна*

об'єднує людей у певні етносоціальні спільноти за традиційними ознаками. Вона діє як у межах традицій, так і за межами наявних традиційних норм, через глобальні інтеграційні процеси у суспільстві, та зокрема в освіті, що сприяє підвищенню рівня цілісності традицій та їх організованості. Ця функція консолідує традиційні норми та посилює їх цілісність у трансмісійних процесах.

Регулятивно-креативна функція характеризується різними теоріями традиції: соціологічною, яка є носієм суспільного набутку; психоаналітичною, що долучає емоційну сферу, культурологічною, що несе в собі культурні надбання, та еволюціоністською, що терпить безперервну поступову зміну через безперечні об'єктивні умови. Враховуючи концептуальні вимоги щодо обов'язкової наявності креативності в сучасному освітньому просторі на всіх його етапах та різних її проявах можна стверджувати про винятковість цієї функції традицій.

Висновки. Результати теоретичного висвітлення сутності традицій дають змогу *стверджувати:*

- розгляд традицій, з точки зору "мегакультурного та метафізичного" тлумачення, визначає їх сутність, засади та функції у процесі становлення;
- використання традицій як явища конструктивного твердження необхідне у періоди дестабілізації в суспільстві, а отже, в освіті, які співпали з добою кінця XIX – початку XX століття;
- риси традицій дають ключ до розв'язання сутності та характерних ознак виконавських традицій;
- за типологією традиції можуть бути автентичними та не автентичними;
- традиції можуть використовуватись: а) для їхнього безупинного розвитку у просторі і часі, де така безперервність пов'язана з постійним смислоутворенням, що створює перспективу розвитку на початковому рівні; б) для важливості діалогізму (як внутрішнього – іманентного, так і зовнішнього – трансцендентного) на рівні загальнокультурних традицій, національних традицій та індивідуальних виконавських традицій; в) для засвоєння культурної спадщини минулого, що допомагає розвитку освіти в "переломні" періоди історії; г) для прагнення відповідності традицій подальшим парадигмальним змінам в освіті щодо входу України до Європейського освітнього простору.

Література

1. Першиц А. И. Динамика традиций и возможности их истокведческого истолкования / А. И. Першиц // Народы Азии и Африки. – М., 1981. – № 5. – 121 с.
2. Термінологічний словник з культурології / авт.-уклад. : Н. Ю. Больша, Н. І. Єфімчук. – К. : МАУП, 2004. – 144 с.
3. Генеза поняття "традиція" в сучасних культурологічних та естетичних концепціях / Т. С. Цибуля // Проблеми гуманітарних наук : наук. зап. Дрогобич. держ. пед. ун-ту. – Дрогобич, 1999. Вип. 3. – 1999. – С. 115–124.
4. Касавін І. Т. Пізнання в світі традицій / І. Т. Касавін. – М., 1990. – 84 с.
5. Естетичні засади національно-культурних традицій : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.08 "Естетика" / Баранова Н. М. ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2005. – 19 с.
6. Національно-культурні традиції як педагогічний чинник виховання здорової нації / О. В. Васильєва // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 1. – С. 40–45.
7. Грушевський М. Ілюстрована історія України / М. Грушевський. – Репринтне відтворення видання. – К., 1990. – 212 с.

8. Дамірлі М. А. Предметна сфера історико-правового пізнання: традиції й оновлення (епістемологічний аналіз) : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук : спец. 12.00.01 "Теорія та історія держави і права, історія політичних і правових учень" / Дамірлі М. А. ; Нац. юрид. акад. України ім. Я.Мудрого. – Х., 2005. – 38 с.
9. Етико-світоглядні традиції найдавнішої духовної культури на території України : [навч. посіб. для студ. вищ. закладів освіти] / В. М. Шостак. – Луцьк : РВВ "Вежа", 1999. – 188 с.
10. Чистов К. В. Народные традиции и фольклор / К. В. Чистов. – Л. : Наука, 1986. – 303 с.
11. Поляков С. Д. В поисках педагогической инноватики / С. Д. Поляков. – М., 1993. – 152 с.

УДК 371.26 (091) (045)

СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Семчакевич С.Л.

У статті розглядається історичний аспект проблеми адекватного оцінювання навчальних досягнень школярів.

Ключові слова: контроль, оцінювання, оцінка, бал, облік знань.

В статье рассматривается исторический аспект проблемы адекватного оценивания учебных достижений школьников.

Ключевые слова: контроль, оценивание, оценка, балл, учёт знаний.

The article deals with the historical aspect of the problem of adequate assessment of academic performance of schoolchildren.

Key words: control, assessment, mark, point, academic record.

Постановка проблеми. Проблема адекватного оцінювання навчальних досягнень завжди була й залишається актуальною. Без перевірки або самоперевірки засвоєних знань, набутих умінь і навичок неможливе якісне її вирішення. Контроль навчальних досягнень учнів завжди був, є і буде важливою складовою навчального процесу, хоча ставлення до нього зазнавало певних змін. Змінюються окремі форми і способи контролю знань, але головна суть – знати наскільки вдало відбувся процес засвоєння вивченого матеріалу – залишається незмінною. Вона визначається самою природою процесу навчання. З перших днів існування школи вчителі, організовуючи процес навчання і керуючи ним, завжди цікавилися результатами навчальної роботи, якістю знань учнів. Проте ставлення педагогічної думки, офіційна лінія керівних органів народної освіти щодо контролю знань учнів і визначення функції цієї важливої частини процесу навчання були різними на різних етапах будівництва школи.

Аналіз досліджень і публікацій. Чимало вагомих досліджень присвячено значенню педагогічної оцінки в навчально-виховному процесі (А.Алексюк, Ш.Амонашвілі, Ю.Бабанський, В.Лозова, Н.Мойсеюк, Є.Перовський, В.Полонський, І.Підласий, О.Савченко, О.Ростовський, П.Сікорський, В.Сухомлинський, С.Сухорський, М.Фіцула, А.Хуторський, М.Ярмаченко та ін.). Історичний аспект даної проблеми розглядається у працях С.Бабишина, М.Волошина, Р.Волошина, О.Любара, М.Стельмаховича, С.Сухорського, Д.Федоренка та ін.).

Формулювання цілей статті. Відповідно до визначеної проблеми, для ґрунтовнішого розуміння та творчого опрацювання накопиченого педагогічного досвіду, підвищення ефективності контрольно-оцінювальної діяльності, **метою статті** є розгляд історичного аспекту еволюції системи оцінювання.

Виклад основного матеріалу. У різні історичні періоди школа за допомогою системи оцінок відображала вимоги суспільства до молодшого покоління. Виникнувши в німецьких схоластичних школах, система балів поширилася в шкільній практиці різних країн. Прагнучи зробити з дітей бездоганих виконавців, школа навчала і виховувала дітей з позиції сили. Оцінка була інструментом тиску на дитину, засобом розмежування учнів за їх знаннями, здібностями, соціальним станом.

Прогресивні педагоги Я.Коменський, І.Песталоцці, Ф.Дістервег, К.Ушинський, М.Пирогов, В.Сухомлинський висловлювали критичне ставлення до школи схоластики і муштри, в якій культивувався неповага до учнів. У своїх працях вони висували ідеї демократизації народної освіти, зокрема системи оцінювання [13, с.19].

В історії вітчизняної освіти найдавнішою є словесна оцінка. Так, у Києво-Могилянській академії була певним чином відпрацьована система оцінки навчальної діяльності та здібностей учнів. Оцінки тоді були такими: “весьма прилежен”, “весьма понятен и надежен”, “добронадежный”, “хорош”, “зело доброго учения”, “очень добр”, “добр, рачителен”, “весьма средствен”, “ниже средствен”, “неизрядного успеха”, “весьма умеренного успеха”, “малого успеха”, “понятен, но неприлежен”, “понятен, но ленив”, “понятен, но весьма нерадив”, “не худо успеваает”, “не худ”, “не совсем худ”, “малого успеха”, непонятен”, “не совсем туп”, “туп и непонятен”, “туп”, “очень туп” [3, с. 10].

Пізніше в школах дореволюційної Росії спостерігалися різні підходи до навчальної діяльності учнів: якість знань останніх визначалася як за чотирибальною системою (“4”, “3”, “2”, “1”), так і за шестибальною шкалою оцінки знань із балами від нуля до п’яти [9, с. 91].

Радянська школа продовжувала пошуки критеріїв і форм оцінки знань, умінь та навичок учнів. Так, у 1918 році оцінка "0" була ліквідована. Поступово й оцінка "1" стала використовуватися все менше. У постанові Народного комісаріату з освіти "Про відміну оцінок" (1918 р.) бали були замінені відгуками педагогічної ради про навчання школярів, на підставі яких учні переводилися з одного класу до іншого і видавалися свідоцтва [5, с. 14].

У перші роки існування радянської школи також мала місце теорія "вільного виховання" (К.Н.Вентцель, Е.Кей, О.І.Пискунов, Л.М.Толстой), яка була направлена проти будь-якого пригнічення дитини, проти регламентації всіх сторін її життя та поведінки, визначення змісту навчання проти її волі. Піддаючи гострій критиці авторитарність виховання і схоластичні методи навчання, представники цієї теорії, а також педагоги, які були під її впливом, виступали проти як оціночної системи навчання, яка склалася в школі, так і проти іспитів. У період пошуків нових форм і методів роботи працівники освіти й вчителі, ламаючи старе і відкидаючи непотрібне, допускали іноді й помилки, які згодом виявлялися й усувалися в процесі творчої роботи (захоплення комплексними програмами, механічне перенесення досвіду інших країн, зокрема шкіл США, використання групово-бригадних форм оцінки знань і умінь учнів і т.ін.).

Шкільна практика, життя настирливо вимагали систематичного контролю знань учнів, і вже в 1920–1921 рр., як констатують дослідники О.Любар, М.Стельмахович, Д.Федоренко [9, с. 113], в школах ряду губерній широко практикувалися такі форми перевірки знань, як співбесіди, репетиції, заліки. Органи народної освіти змушені були визнати необхідність контролю знань учнів і запропонували створити замість старих форм перевірки знань учнів – нові, засновані на даних дитячої психології та з урахуванням змісту навчального процесу. Пошуки тривали, виникало багато різних концепцій і тез, але ясності і чіткості в справі перевірки і обліку знань не було. Окрім педагога (О.Ерн, С.І.Міропольський, І.Ф.Рашевський, О.Н.Странолюбський та ін.) пропонували звільнити дітей від надмірної опіки і контролю з боку вчителя, підкреслюючи, що пролетарська школа повинна поставити на перший план активний самоконтроль учнями своїх знань, умінь і навичок. Інші (В.О.Євтушевський, К.К.Сент-Ілер, М.Рембрович та ін.) вважали, що контроль і оцінку знань має насамперед здійснювати вчитель; проводити її варто систематично, методика проведення контролю і оцінки знань повинна відповідати суті процесу навчання. Великого значення для правильного розв'язання проблеми контролю знань учнів набули на той час постанови уряду від 5 вересня 1931 року "Про початкову і середню школу", яка засудила неправильні концепції навчання, що тоді панували, та від 25 серпня 1932 року "Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі". Ці постанови привернули увагу вчителів до систематичної поточної перевірки знань учнів. Було визнано, що основою оцінки успішності учнів має бути не суб'єктивне спостереження, а об'єктивна перевірка результатів їх навчальної роботи [15, с. 24].

Рішенням РНК СРСР і ЦК ВКПб від 9 вересня 1935 року було відновлено п'ятибальну систему оцінювання знань, умінь і навичок учнів за допомогою словесного вираження ("відмінно", "добре", "задовільно" ("посередньо"), "погано", "дуже погано"). Наслідки були як позитивні, так і негативні. Успішність навчально-виховної роботи кожного вчителя й школи загалом визначалася в основному за результатами оцінювання учнів. Враховувалися тільки показники успішності учнів у навчанні, а не розвитку особистості. Ця тенденція посилилася у 50-х роках, коли діяльність школи стала оцінюватися за головним критерієм – оцінками учнів за успішність. Після заміни в 1944 р. словесних оцінок їх бальним вираженням "БАЛИ" увійшли в шкільну практику.

У післявоєнні роки в педагогічній літературі друкується багато статей з питань організації перевірки знань учнів. На сторінках журналу "Советская педагогика" (1953 р.) велася дискусія ряду авторів (Б.Г.Ананьєв, Ш.О.Амонашвілі, О.С.Богданова, М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов та ін.), які у різних аспектах розглядали дану проблему. Перед педагогічною наукою постало завдання розвинути далі теорію практики навчання на основі творчого використання минулого досвіду, уникаючи непотрібного повторення пройдених етапів та помилок. Так, у справі перебудови та вдосконалення методів, школа зробила значний крок уперед. Щодо вдосконалення перевірки знань, умінь та навичок учнів теж з'явилися помітні успіхи.

На початку 60-х років намітилася певна тенденція перебудувати існуючу систему контролю знань, після того, коли журнал "Народное образование" відкрив на своїх сторінках дискусію з питання про структуру уроку, публікуючи на цю тему статтю К.О.Москаленка "Как должен строиться урок" [10, с.67]. Засудження чотириетапного шаблонного уроку з гіпертрофованим опитуванням певною мірою стимулювало творчу думку вчителів щодо пошуку шляхів урізноманітнення навчального процесу піднесення ефективності уроку. В різних школах країни проводилася експериментальна робота з удосконалення системи оцінок. Так, учителі деяких областей для оцінювання знань учнів застосовували так званий поурочний бал, який виставляли під кінець уроку.

В 70-х роках, за ініціативою к. п. н. С.Ф.Сухорського, в Україні була проведена значна робота з впровадження у шкільну практику тематичної системи контролю і оцінки успішності учнів. Накопичено певний позитивний досвід здійснення тематичного контролю за успішністю учнів, раціоналізації методів перевірки, ширшого застосування усної і письмової перевірки, методів графічної і тестової перевірки. Керуючись методичними листами Міністерства освіти України про тематичний облік знань, вчителі-предметники розробили дидактичні матеріали для контролю знань учнів із навчальних тем, використовуючи при цьому специфіку свого предмету, вікові особливості учнів та інші фактори. З метою знайти більш раціональний варіант облікового документу ніж шкільний класний журнал, студентський та викладацький склад Львівського державного університету

під керівництвом к. п. н. С.Ф.Сухорського (кінець 70-х років) працювали над створенням "Облікової книжки учня". У ній виділялися сторінки для обліку успішності з кожного предмету, для обліку виконання громадських доручень, суспільно корисної праці і самообслуговування, записів класного керівника та причин відсутності в школі, а також сторінка для оцінки учня за кожний день. Попри експериментальну апробацію "Облікова книжка учня" широкої популярності так і не здобула.

Останнім часом у педагогічній літературі, як вітчизняній, так і в зарубіжній, з'явилося чимало статей з питань контролю та оцінки знань учнів [2; 6; 8; 12]. Так, певної популярності набула рейтингова система оцінювання знань учнів, де в основу показника закладена оцінка в балах не лише на іспитах, але й на заліках, що забезпечує більшу гнучкість оцінки знань, умінь та навичок. Дослідниця Л.В.Лисенко вважає, що така система оцінки знань і рівня підготовки, крім справедливості, несе в собі й частку демократизму: кожен учень, покладаючись на себе, розраховуючи свої сили, уже з перших днів навчання може спланувати і, головне, досягти заданого результату. Крім того, рейтинговий узагальнений показник "активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, підвищує відповідальність учителів за оцінку знань, дає змогу перейти від дискретної жорсткої п'ятибальної оцінки до гнучкої індивідуальної, що забезпечує стимули до безперервного навчання, поглиблення знань" [8, с. 28].

У сучасній загальноосвітній школі донедавна функціонувала 5-ти бальна система, де оцінка "1" практично не виставлялась. Багато вчителів використовували як додаток до існуючої системи "плюси" й "мінуси". 4.09.2000 р. був виданий наказ "Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти" Міністерством освіти і науки України та Академією педагогічних наук України (№428/48) [7, с. 3]. Введена шкала побудована за принципом урахування особистих досягнень учнів в опануванні ними змісту загальної середньої освіти, з метою забезпечення об'єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень учнів (у перше 12-бальна

система використовувалась у кадетських корпусах, окремих жіночих гімназіях).

Однак, як показує практика, введення 12-бальної шкали, за якої вилучено негативну оцінку й збільшено спектр позитивних оцінок, не розв'язало "вічної" педагогічної проблеми (об'єктивності контролю навчальних досягнень учнів), у тому числі й на уроках музики. Як констатує дослідниця О.Біляковська, зміна оцінювальної шкали, яка відбулася у загальноосвітній школі, лише зафіксувала традиційні підходи до оцінювання. Навчальний процес у цілому не змінився, а продовжує відбуватися за старими стереотипами: панування традиційної технології навчання, вивчення готової інформації з її подальшим відтворенням [4, с. 19]. Організація опитування школярів на уроках музики залишається одним із складних моментів. За висновками дослідниці М.Семко, основними недоліками процесу оцінювання на уроках музики виявлено: "відсутність єдиного підходу до застосування педагогічної оцінки; нечітке уявлення про суть і значення педагогічної оцінки, специфіки її використання; брак науково обґрунтованих комплексних критеріїв оцінки; відсутність системи методів оцінювання, зокрема перевірочних завдань, що дозволило б повно, всебічно та об'єктивно оцінити сформованість у школярів відповідних музичних знань і вмінь, оцінити їх музичний розвиток та музичну вихованість" [14, с. 7].

Висновки. Узагальнення джерел дає підстави констатувати, що контроль та оцінювання, як важливі компоненти дидактичного процесу, завжди займали і будуть займати одне з чільних місць у навчально-виховному процесі. Проблема оцінювання потребує оволодіння педагогами діагностичними методиками та більш майстерного професійного використання багатобальної шкали оцінок. Не менш важливо навчати школярів рефлексії (самооцінки власної діяльності). Значний дидактичний досвід, накопичений у педагогічній теорії, слід не упереджено та творчо опрацьовувати. Це допоможе вчителю замінити формальну педагогічну оцінку особистісно зорієнтованою, без якої не можлива гуманізація навчально-виховного процесу, зокрема на уроках музики. Тому пошуки адекватного визначення навчальних досягнень учнів будуть продовжуватися і не втратять своєї актуальності у подальшому.

Література

1. Андрощук А. О. Рейтингова технологія оцінки знань в навчально-виховному закладі / А. О. Андрощук // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 86–96.
2. Антоненко М. В. О. Сухомлинський про оцінювання навчальних досягнень учнів / М. Антоненко // Рідна школа. – 2001. – №10.
3. Бабишин С. Р. Початкова школа на Україні з давніх часів до кінця XVIII ст. / С. Р. Бабишин // Початкова школа. – 1991. – № 10.
4. Біляковська О. О. Аналіз контролю та оцінювання навчальних досягнень старшокласників у практиці сучасної школи / О. О. Біляковська // Рідна школа. – 2007. – № 3. – С. 19–20.
5. Волошин Р. Становлення національної школи / Р. Волошин. – Дрогобич, 1993. – С. 13–14.
6. Кремень В. Вимога часу – модернізація освіти / В. Кремень // Освіта. – 2003. – № 39.
7. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти / М-во освіти і науки України ; Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Перше вересня ; Шкільний світ ; Харків : Фоліо, 2000. – С. 3.
8. Лисенко Л. В. Модульне навчання і рейтингова система оцінювання знань учнів / Л. В. Лисенко // Початкова школа. – 1995. – № 3. – С. 27–29.
9. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : [навч. посіб.] / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Т-во "Знання" КОО, 2003. – 450 с.

10. Москаленко К. Как должен строиться урок / К. Москаленко // Народное образование. – 1959. – № 10. – С. 67–70.
11. Прокопенко Л. І. Стобальна система оцінки знань старшокласників / Л. І. Прокопенко, Т. Л. Тевлін // Рідна школа. – 1992. – № 9. – С. 67–69.
12. Рева Ю. Психолого-педагогічний вплив в оцінюванні особливості учня / Ю. Рева // Рідна школа. – 2000. – № 12.
13. Семко М. І. Система оцінювання результатів музичної освіти школярів: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Семко М. І. – К., 2001. – 188 с.
14. Семко М. І. Система оцінювання результатів музичної освіти школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та методика виховання” / Семко М. І. – К., 2001. – 19 с.
15. Сухорський С. Ф. Система обліку успішності в школі / С. Ф. Сухорський. – К. : Рад. школа, 1968. – 159 с.

УДК 378:74

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА Г.ЗЕМПЕРА З ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ОСНОВА ДИЗАЙН-ОСВІТИ

Силко Р.М.

У статті проаналізовано методичну систему з підготовки фахівців прикладного мистецтва відомого німецького архітектора, теоретика мистецтва і педагога XIX століття Готфріда Земпера в аспекті розвитку вітчизняної дизайн-освіти.

Ключові слова: дизайн-освіта, практична естетика, прикладне мистецтво, музейно-педагогічний комплекс.

В статье сделан анализ методической системы по подготовке специалистов прикладного искусства известного немецкого архитектора, теоретика искусства и педагога XIX века Готфрида Земпера в аспекте развития отечественного дизайн-образования.

Ключевые слова: дизайн-образование, практическая эстетика, прикладное искусство, музейно-педагогический комплекс.

The author analyzes methodical system of prominent German architect, theorist of art and educator of the XIX century Gottfried Semper in the aspect of development of national design education and training specialists of applied art.

Key words: design education, practical aesthetics, applied art, museum complex.

В період глобалізації, тенденції до створення загальноєвропейського освітнього простору, проблема збереження традицій власної національної культури та інтеграція вікових культурних традицій одного народу у культуру іншого постає особливо гостро. Збереження власного духового потенціалу, історичного коріння і одночасне залучення до досягнень інших національних культур є важливим питанням світового розвитку.

Сьогодні, в умовах модернізації вищої професійної освіти, залучення зарубіжного досвіду у цю сферу бачиться доцільним і своєчасним, оскільки може стати спонукальною причиною в усвідомленні специфіки власних шляхів розвитку. В цьому аспекті дослідження методичної системи Г.Земпера є надзвичайно корисним для подальшого розвитку української дизайн-освіти у рідній окреслених реалій. Адже саме він вважається одним із перших теоретиків дизайну та реформаторів мистецької освіти Західної Європи другої половини XIX століття.

Дослідження методичної системи Г.Земпера є дуже актуальним в умовах реформування вітчизняної дизайн-освіти та пошуку українського національного стилю в дизайні. Необхідно зазначити, що системного аналізу творчості вченого саме в такому аспекті не існує ані в Україні, ані за кордоном.

Методичну систему Г.Земпера з підготовки фахівців прикладного мистецтва ми впорядкували

на основі його провідних ідей, висловлених у теоретичних працях різних періодів, та практичної діяльності у сфері мистецької освіти. Лише умовно, з метою аналізу, ми виділяємо такі компоненти цієї методики, а саме: мета, зміст, принципи, методи і засоби навчання, організаційна форма навчання, освітнє середовище. Вони складають єдиний механізм, взаємозумовлюючи і доповнюючи один одного.

Основною **метою** і необхідністю навчання прикладному мистецтву Г.Земпер вбачав подолання відчуженості художника від продукції масового машинного виробництва; підготовку фахівців, здатних працювати у тогочасній промисловості. Досягнення такої важливої мети вимагало розробки цілком нових і оригінальних дидактичних компонентів, адже існуюча традиційна система художньої освіти, заснована на академізмі, була не в змозі адекватно реагувати на суспільно-економічні реалії, що швидко змінювались.

Основною методичної системи Г.Земпера є **змістовий компонент**, який ґрунтується на його вченні про порівняльну теорію стилів формотворення, "практичної естетиці". Основна теоретична праця вченого "Стиль у технічних і тектонічних мистецтвах, або Практична естетика" містить систему наукових знань про прикладне мистецтво і пов'язаних із ними способів діяльності, тобто є, по суті, навчальним посібником із прикладного мистецтва і дизайну. Подібні міркування знаходимо у

німецького дослідника Ю.Пауля, який приходиться до висновку, що Практична естетика Г.Земпера “є практичним посібником з дизайну й, водночас, об’ємною оригінальною та аргументованою теорією мистецтва [1, с. 2]. Крім того, перше видання книги мало підзаголовок “Посібник для техніків, художників й любителів мистецтва...” [2, с. 308].

Метою своєї головної теоретичної праці Г.Земпер вважав створення практичної теорії формотворення для кожної галузі промислового виробництва, які мають певне відношення до мистецтва, написаної з повним знанням специфіки предмету високоосвіченою у художньому відношенні людиною [2, с. 248]. Розвиваючи ідею обумовленості усіх форм у мистецтві від об’єктивних факторів, що діють на них у матеріальній, соціальній та суспільній сферах, він переймався тим, щоб його висновки давали не тільки нове знання, але й розуміння питання.

Нові, реформаторські мета і зміст вимагали відповідної *стратегії навчання*. Г.Земпер виступав за реформування мистецької освіти, зміну її парадигми в аспекті надання їй практичного, прикладного спрямування і був напрощуд прогресивним у своїй теоретичній і педагогічній практиці. Дослідник, аналізуючи “жалюгідний стан”, у якому знаходилася тогочасна художня промисловість, побачив причини занепаду у “розрізненості між художниками і техніками, у загальному падінні смаку у зв’язку з появою виробів-сурогатів, що імітували колишню ручну роботу, і, нарешті, у повному розриві між високими і практичними видами мистецтв” [2, с. 22].

Основними *принципами* навчання Г.Земпер проголосив практичний (емпіричний) характер навчання, у якому б не було штучного розділення мистецтва на “чисте” і “прикладне”; єдину систему підготовки архітектора і прикладника-декоратора на основі загальних законів виникнення і розвитку форм у прикладному мистецтві й архітектурі; спрямованість навчання, передусім, на розвиток творчих здібностей учнів та виховання їх смаку.

Автор звертається до минулого, коли навчання практиці розпочиналося із самої практики, не звертаючись до теорії. “Передусім розвивалася й заохочувалася схильність учня до творчості, аніж його здібності до інших точних знань. Він сам осягав речі, які він повинен був знати, щоб просунутися у своїй роботі; у ньому розвивалася допитливість, яка штовхала його до наукових занять, яким, однак, як правило, не вистачало систематичності, що компенсувалося прагненням до досліджень та активної самостійної творчості”, – пише він, наголошуючи на перевагах емпіричного характеру навчання [2, с. 179]. Таким шляхом накопичені знання з їх науковим обґрунтуванням, за Г.Земпером, ставали тим особисто здобутим капіталом, який відразу ж приносив проценти й прибуток, а не систематичними, проте ззовні вкладеними у голову недосвідченого учня знаннями, розрахованими на сумнівні дивіденди у майбутньому.

Навчання мало, за Г.Земпером, передусім, сприяти розвитку творчих здібностей та вихованню смаку учнів, що не можливо без систематичного сприймання та аналізу творів прикладного

мистецтва. На його переконання, раніше, коли дотримувались точки зору необхідності художнього виховання, народна освіта за своєю сутністю будувалася на основах ідеалізму; в сучасних умовах вона керується прямо протилежними принципами реалізму, коли провідну роль відіграють точні науки. Автор відзначав, що викладання зараз не ставить собі задачу послідовно готувати людину стати такою у повному сенсі слова, а прагне до підготовки спеціаліста, і що ця система проводиться з початкових щаблів шкільної освіти. Така система призводить до “принципового знищення саме того органу, який призначений як для художнього сприймання, так і для художньої творчості” [2, с. 178]. Тут автор має на увазі почуття і суто людське безкорисливе прагнення до творчості як самоцілі, а також здатність до безпосередньо-споглядального мислення, яке, на переконання автора, є, безумовно, необхідним будь-якому художнику і людині, сприйнятливої до мистецтва.

Найефективнішими **способами** реалізації зазначених принципів є, за Г.Земпером, практичні методи навчання в умовах майстерні, теоретична підготовка у формі спеціалізованих лекційних курсів та “виховання на прикладах” [2, с. 83].

Заняття у майстернях учений вважав ядром підготовки фахівців прикладного мистецтва. Там учні безпосередньо вивчають властивості матеріалів, інструменти і способи їх обробки. Вони емпіричним шляхом засвоюють особливості формотворення у різних видах прикладного мистецтва, вчать відчувати матеріал і форму. Теоретична підготовка та академічні дисципліни мали допоміжний характер, “слугували майстерні”.

Способом цілеспрямованого виховання смаку учнів Г.Земпер обрав “виховання на прикладах”, що передбачає включення музейних колекцій і зібрань творів прикладного мистецтва до навчально-виховного процесу як обов’язкового і необхідного компоненту. Вчений був переконаний, що тільки цілеспрямоване, спеціально організоване сприймання і вивчення творів прикладного мистецтва різних часів і народів (поряд із теоретичною підготовкою і роботою в майстернях) сприятиме вихованню смаку учнів, наочному засвоєнню особливостей художнього формотворення, його історичного розвитку.

Необхідними **засобами** навчання повинні бути: аудиторії для читання лекцій, класи загально-художніх дисциплін з наборами відповідних наочних посібників, спеціалізовані майстерні для роботи з матеріалом, бібліотеки, зібрання та колекції творів прикладного мистецтва, спеціально організованих для навчальної мети.

Мета, зміст й інші дидактичні компоненти методичної системи Г.Земпера з підготовки фахівців прикладного мистецтва зумовили розробку цілком оригінальної *форми організації навчання*. Вчений пропонує створити цілу систему “виховання смаку”, яка б складалася з чотирьох елементів (колекції та зібрання; лекції і доповіді; майстерні; конкурси та премії), що функціонують як єдиний організм, доповнюючи один одного.

Одним з основних завдань підготовки художників для умов промислового виробництва було,

за Г.Земпером, виховання смаку як важливої умови формування особистості. Він цілком усвідомлював, що цей процес є досить тривалим. Тому з метою його інтенсифікації, автор, поряд з вивченням основ формотворення, роботою в майстернях та у художніх класах, вводить до навчально-виховного процесу в якості невід'ємної його частини музейні колекції та зібрання, які б спрямовували процес від живого сприймання до абстрактного мислення, де найвищим проявом є творча діяльність.

Розмірковуючи над тим, як у подальшому використовувати "Кристал-палас" (виставковий комплекс у Гайд-парку, збудований за проектом Дж.Пакстона у 1851 році спеціально для Першої Всесвітньої промислової виставки), Г.Земпер приходять до висновку, що він повністю підійшов би для реалізації його системи "виховання смаку" [2, с. 90]. У такому разі всі навчальні засоби створювали б єдине *освітнє середовище* у спеціально пристосованому для цього приміщенні.

Отже, Г.Земпер створив досить конкретну модель-план освітньо-культурного закладу новітнього типу, поява якого була зумовлена об'єктивними процесами у сфері мистецтва, освіти і промисловості. В цій моделі знайшли свій вияв усі дидактичні компоненти методичної системи автора.

Основні мистецько-педагогічні погляди Г.Земпера були втілені ним у підготовці плану організації навчання у галузі прикладних мистецтв, розробленого на прохання принца англійського Альберта з метою підвищення якості машинної продукції. В межах цієї програми дослідник втілює

у життя свою модель музейно-педагогічного комплексу, створивши проект і приймаючи участь у комплектуванні Південно-Кенсінгтонського музею (1852 р.). Згодом за його зразком були засновані подібні заклади у багатьох країнах Європи. Погляди і досвід Г.Земпера активно використовувались і на Україні, яка в той час не стояла осторонь загальноєвропейських мистецько-культурних процесів. Яскравим доказом цього було заснування Львівської художньо-промислової школи (1876) при Львівському промисловому музеї (1873) [3].

Особливістю методичної системи Г.Земпера є те, що при всій своїй орієнтації на минуле, на пошук традицій, вона, все ж таки, спрямована у майбутнє. Більшість прогресивних ідей Г.Земпера знайшли свій вияв набагато пізніше, коли самі соціально-економічні умови довели їх актуальність. Це пояснюється тим, що ранні німецькі функціоналісти (П.Беренс, А.Ван де Вельде, Г.Мутезіус та ін.), у творах яких, за В.Даниленком, містяться корені Баугауза, так чи інакше спиралися на ідеї, розроблені Г.Земпером – першим реформатором художньо-промислової освіти, творцем технічної естетики та знаменитої аксіоми дизайну про обумовленість форми функцією, матеріалом виготовлення та технологією обробки [2, с. 223–224].

На основі педагогічних поглядів Г.Земпера є можливим вироблення механізмів розвитку національного стилю шляхом уважного ставлення до використання в дизайні власної культурної традиції і, водночас, оперативної асиміляції загальносвітових тенденцій.

Література

1. Paul J. Gottfried Semper als Theoretiker / J. Paul / Dresdner Hefte. – 2003. – № 75. – S. 27–35.
2. Земпер Готфрид. Практическая эстетика / Готфрид Земпер : [пер. с нем. В. Г. Калиша]. – Москва : Искусство, 1970. – 319 с.
3. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX століття: структурування, методологія, художні позиції : дис. ... доктора мистецтвознавства : спец. 17.00.06 / Шмагало Р. Т. – Львів : Українські технології, 2005. – 528 с.

НАШІ АВТОРИ

1. **Безпала Світлана Станіславівна**, викладач кафедри історії, теорії та практики культури Чернігівського інституту мистецтв ДАКККІМ.
2. **Бірюкова Лариса Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання співів та хорового диригування Сумського державного педагогічного університету ім.А.С.Макаренка.
3. **Василенко Людмила Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри диригентського і вокального мистецтва Мелітопольського державного педагогічного університету ім.Богдана Хмельницького, докторант Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова.
4. **Вергунова Валерія Сергіївна**, старший викладач кафедри естетичного виховання Чернігівського державного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка.
5. **Воевідко Людмила Миколаївна**, старший викладач кафедри методики музичного виховання, вокалу та хорового диригування, кандидат педагогічних наук Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
6. **Гаснюк Вероніка Василівна**, аспірантка Інституту мистецтв НПУ ім.М.П.Драгоманова.
7. **Герасимова Катерина Вікторівна**, старший викладач кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв НПУ ім.М.П.Драгоманова.
8. **Горбенко Сергій Семенович**, кандидат педагогічних наук, професор Київського національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
9. **Гречаник Наталія Ігорівна**, аспірантка Київського національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова.
10. **Грінченко Тетяна Дмитрівна**, викладач фортепіано культури музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету.
11. **Гроздовська Ольга Григорівна**, викладач Ніжинської дитячої хореографічної школи.
12. **Дворник Юрій Феодосійович**, викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
13. **Дорошенко Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри естетичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка.
14. **Єременко Ольга Володимирівна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри вокального мистецтва Сумського державного педагогічного університету ім.А.С.Макаренка.
15. **Іліницька Наталія Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методика мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
16. **Кабриль Катерина Володимирівна**, аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету ім.М.Гоголя.
17. **Ліпська Світлана Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, викладач-методист Вінницької дитячої музичної школи №2, викладач кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного університету імені Михайла Коцюбинського.
18. **Лось Оксана Миколаївна**, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
19. **Мергут Оксана Олександрівна**, аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
20. **Мішедченко Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету ім.Олександра Довженка.
21. **Михаськова Марина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
22. **Морозова Ольга Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
23. **Назаренко Ірина Михайлівна**, аспірантка кафедри педагогіки Житомирського державного університету ім.Івана Франка.
24. **Найда Віра Юріївна**, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
25. **Павленко Олексій Миколайович**, аспірант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету ім.М.Гоголя.
26. **Прищепа Олена Петрівна**, викладач кафедри естетичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка.
27. **Раструба Тетяна Віталіївна**, аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету ім.М.Гоголя.
28. **Ревенчук Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету ім.М.Гоголя.
29. **Сєгеда Наталя Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант НПУ ім.М.П.Драгоманова, кафедра педагогічної творчості.
30. **Семчакевич Світлана Леонідівна**, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

31. **Сергеева Людмила Олександрівна**, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
32. **Силко Роман Миколайович**, старший викладач кафедри естетичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка.
33. **Сливко Світлана Анатоліївна**, концертмейстер кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету ім.М.Гоголя.
34. **Тімашева Тетяна Михайлівна**, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
35. **Токар Валентина Миколаївна**, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
36. **Чорний Степан Петрович**, викладач постановки голосу Богуславського гуманітарного коледжу ім.І.С.Нечуй-Левицького.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ
оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм. Обсяг статті – від 8 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **15,00 грн. за 1 стандартну сторінку**.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.

2) **Назва** друкується великими літерами по центру.

3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.

4) Короткі **анотації українською, російською та англійською мовами** (до 6 речень).

5) **Ключові слова (українською, російською та англійською мовами)**.

6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".

7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (**Рис. 1., Таблиця 1**). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м.Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки та педагогічної майстерності)

E-mail: nizhyn.Kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяву

**В редколегію журналу
"Наукові записки Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя"**

Заява

Я (Ми) _____

автор (співавтори) статті _____

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" _____ 201__ р.

Підпис