

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА  
ПІДГОТОВКА  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Монографія

Кам'янець-Подільський  
Видавець ПП Зволейко Д. Г.  
2020

УДК 785 (075.8)  
П84

*Рекомендовано до друку вченою радою Кам'янець-Подільського  
національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол №10 від 31 жовтня 2019 р.)*

**Авторський колектив:**

Аліксіччук О. С., Борисова Т. В., Боршуляк А. М., Воевідко Л. М.,  
Карташова Ж. Ю., Лабунець В. М., Маринін І. Г, Мартинюк Л. В.,  
Печенюк М. А., Прядко О. М., Пухальський Т. Д., Яропуд З. П.

Рецензенти:

**Козир А. В.,** доктор педагогічних наук, професор національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

**Сверлюк Я. В.,** доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету;

**Кучинська І. О.,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя**  
П84 музичного мистецтва : монографія / Печенюк М. А. та ін.; за заг. ред. В. М. Лабунця. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2020. – 240 с.

ISBN 978-617-620-316-2

У колективній монографії висвітлюються питання проблеми професійної підготовки студентів у вищих педагогічних і мистецьких навчальних закладах. Адресовано студентам і викладачам, усім, хто науково-методично освоює практику вдосконалення викладання мистецьких дисциплін.

**УДК 785 (075.8)**

© Аліксіччук О. С., Борисова Т. В.,  
Боршуляк А. М., Воевідко Л. М.,  
Карташова Ж. Ю., Лабунець В. М.,  
Маринін І. Г, Мартинюк Л. В.,  
Печенюк М. А., Прядко О. М.,  
Пухальський Т. Д., Яропуд З. П., 2020

**ISBN 978-617-620-316-2**

# ЗМІСТ

ВСТУП _____	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ _____	6
Воевідко Л. М. Теоретико-методичне підґрунтя процесу формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва _____	6
Боршуляк А. М. Музично-риторична доктрина в процесі інструментально-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва _____	28
Карташова Ж. Ю. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі неперервної освіти ____	50
Лабунець В. М. Інноваційні засади інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва _____	60
Маринін І. Г. Теорія та практика формування готовності студентів до керівництва шкільним народно-інструментальним колективом в контексті компетентнісного підходу _____	72
Печенюк М. А. Методичні засади навчання співу у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва _____	92
РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА _____	111
Аліксічук О. С. Вивчення дисциплін музично-естетичного циклу здобувачами вищої освіти засобами музейної педагогіки ____	111
Борисова Т. В. Використання інтегративних технологій у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва _____	129
Мартинюк Л. В. Музично-виконавська діяльність як чинник формування образної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва _____	147
Прядко О. М. Розвиток професійної мотивації студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів ____	165
Пухальський Т. Д. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін _____	184
Яропуд З. П. Основи художньо-педагогічного аналізу музичних творів _____	207
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ _____	230

## ВСТУП

---

---

Важливість формування професійних і особистісних рис педагога з урахуванням вимог освітнього ринку праці потребує вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти, результатом якої має стати якісно сформована методична підготовленість, що сприятиме професійній та особистісній самореалізації й утвердженню індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності.

Звернення до теми професійної підготовки вчителя музичного мистецтва пояснюється вимогою часу, тому що розвиток вищої музично-педагогічної освіти України в європейському контексті потребує посилення уваги до якості підготовки майбутніх фахівців, які б відповідали потребам Нової української школи. Це вимагає переходу на якісно новий щабель ефективності та оптимальності освітнього процесу підготовки і повного використання знаннєвого та компетентнісного потенціалу сучасного вчителя музичного мистецтва. У ході практичної підготовки майбутні педагоги-музиканти опановують музично-теоретичні дисципліни (історія музичного мистецтва, гармонія, сольфеджіо, аналіз музичних творів, поліфонія); вокально-хорові дисципліни (постановка голосу, хоровий клас, хорове диригування) музично-інструментальні дисципліни (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, гра на народних інструментах, оркестровий клас). Вивчення фахових методик, таких як методика музичного виховання, методики викладання вокалу, хорового диригування, методика роботи з шкільними творчими колективами, методика роботи у спеціалізованих навчальних закладах, забезпечують готовність студентів до навчально-виховної роботи в школах різного типу навчання. У ході практичної підготовки майбутні вчителі музичного мистецтва опановують практичні навички та прийоми, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність.

Автори монографії окреслюють основні завдання формування професійних навичок майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях музично-теоретичного спрямування, у викладанні вокально-хорових і музично-інструментальних дисциплін; розкривають важливі компоненти навчально-виховної роботи, серед

яких свідоме ставлення до обраної професії, прагнення до збагачення духовної та професійної культури, професійної мотивації у процесі навчання, формування професійно-ціннісних орієнтацій педагогів-музикантів під час навчальної роботи у вищій школі, їх бажання до самовдосконалення та самореалізації в освітньому процесі як музиканта-виконавця, комунікативна діяльність та активність у різних формах роботи у навчальному закладі.

Вокально-хорова підготовка є однією із профільних аспектів підготовки фахівця музично-естетичного виховання для шкіл різного типу навчання. Сюди входять, зокрема, підготовка до роботи хорovими колективами, розвиток вокально-технічних, виконавських здібностей студента, уміння свідомо володіти голосом, озброєння майбутніх спеціалістів основами теорії формування, розвитку та охорони голосу в межах, необхідних для повноцінного навчання співу дітей.

Інструментально-виконавська підготовка сучасного вчителя музичного мистецтва потребує вироблення навички добору знайомих мелодій на слух (з додаванням до них акомпанементу), гармонізації та інструментального перекладу музичних уривків, володіння прийомами творчого музикування та імпровізації. Формування цих умінь потребує достатнього періоду часу та найбільш ефективно здійснюється в процесі постійної, копійної та цілеспрямованої роботи студентів у класі інструментально-виконавської підготовки. Створення при загальноосвітніх школах центрів естетичного виховання школярів розширює і поглиблює вимоги до інструментальної підготовки музичних фахівців, які однаково майстерно повинні виконувати роль викладача і концертмейстера, акомпаніатора й ілюстратора, соліста (вокаліста, інструменталіста) й лектора.

Педагогічний досвід роботи у вищій школі показує, що одним із пріоритетних завдань музично-педагогічної освіти є підготовка таких фахівців, які б вільно володіли своєю професією, здатних до постійного фахового зростання, самовдосконалення та самореалізації у музично-педагогічній діяльності, які б змогли ефективно застосовувати інновації в сучасній школі.

---

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

---

Воєвідко Л. М.

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

---

Професія вчителя завше була дуже важливою. Завдяки педагогічній діяльності не переривається зв'язок поколінь. Без неї складно уявити розвиток суспільства чи окремої людини. У процесі взаємодії вчителя та учня народжуються нові ідеї, формуються духовні та матеріальні цінності, розкривається творчий потенціал особистості. Розвиток вищої музично-педагогічної освіти України в європейському контексті потребує посилення уваги до якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які б відповідали потребам сучасної Нової української школи. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без модернізації освітнього процесу. Це вимагає переходу на якісно новий щабель ефективності та оптимальності освітнього процесу підготовки і повного використання знанневого та компетентнісного потенціалу сучасного вчителя музичного мистецтва Нової української школи.

Досвід показує, що основними критеріями формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва є свідоме ставлення до обраної професії, прагнення до збагачення духовної та професійної культури, професійна мотивація у процесі навчання в закладі вищої освіти, формування професійно-ціннісних орієнтацій педагогів-музикантів під час позаурочної роботи, бажання до самовдосконалення та самореалізації в освітньому процесі як музиканта-виконавця, комунікативна діяльність та активність у різних формах роботи у навчальному закладі. Важливою компонентою процесу творчого вдосконалення педагогічної майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва для Нової української школи є активізація художньо-аналітичної діяльності, яка стимулює їх творчі можливості, та особистісні творчі якості, розвиває художнє

мислення, розширює обсяг художніх знань та художньо-аналітичних умінь. Гармонійне поєднання художнього сприйняття та художньої діяльності в художньо-аналітичних умінь дозволяє впливати на розвиток художньої культури особистості, урізноманітнювати та розширювати асоціативний фонд художньо-естетичного досвіду, розуміти специфічність як кожного окремого, так і синтезу, комплексного та інтеграційного поєднання видів мистецтва. Теоретико-методологічні основи педагогічної майстерності як важливого чинника розвитку сучасної системи вищої освіти викладено у працях С. Гончаренка, Н. Гуральник, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Отич, В. Радкевич, О. Рудницької, С. Сисоевої та ін.

Насамперед розглянемо трактування поняття педагогічної майстерності у наукових джерелах. Існує чимало визначень, серед яких педагогічну майстерність визначають як:

- характеристику високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога та професійно значимі особистісні риси і якості [6, с. 251];
- вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів, засобів і механізмів взаємодії педагога та учня у конкретній ситуації навчання і виховання [7];
- процес і результат творчої професійної діяльності, інтеграція особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю професії вчителя, інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків викладача й вихователя, технічне та технологічне забезпечення реалізації на практиці його гуманістичної спрямованості [3];
- найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків [22];

- високий рівень професійної діяльності викладача, яка зовні проявляється в успішному творчому розв'язанні найрізноманітніших педагогічних завдань, в ефективному застосуванні способів і досягненні цілей освітнього процесу. Із внутрішнього боку педагогічна майстерність – це функціонуюча система знань, навичок, умінь, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних завдань [8];
- комплекс властивостей особистості, що забезпечує організацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, вияв педагогом власного “Я” у професії, як самореалізація його особистості у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня [14];
- високу культуру організаторської, управлінської, виховної, трудової, ігрової і громадської діяльності викладача, наділеного якостями творчої особистості, що дозволяє вирішувати всі питання навчально-виховної роботи разом зі студентами в умовах співдружності та співтворчості, враховуючи інтереси і рівень вихованості, індивідуальні та психологічні особливості кожного з тих, хто навчається [18];
- найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків, синтезу наукових знань, умінь та навичок методичного мистецтва та особистих якостей учителя, комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності [30];
- вищу, творчу активність учителя, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання й виховання [26, с. 5].

В результаті численних розвідок у царині педагогічної майстерності та її формування в здобувачів вищої освіти слід відмітити, що дана категорія передбачає виконання педагогом своєї праці на рівні високих зразків і еталонів, відпрацьованих у практиці й вже описаних у методичних розробках і рекомендаціях, гарне володіння основами професії, успішне застосування відомих у науці й практиці прийомів. Педагогічна майстерність виражається у притаманній особистості інтегративної сукупності професійно значущих якостей, її знань, умінь, компетентностей, володіння технікою впливу й технологіями



взаємодії з вихованцями. Окрім того, це завше – синтез наукових знань, умінь, навичок і компетентностей методичного мистецтва і особистих якостей учителя для закладів загальної середньої освіти. За твердженням В. Сластьоніна, “теоретичні знання і засновані на них уміння – це головний, об’єктивний зміст педагогічної майстерності, єдине і загальне для всіх учителів” [35, с. 124].

Конструкцію педагогічної майстерності на думку відомого українського педагога І. Зязюна, складають наступні ексцитативні елементи:

- педагогічна спрямованість особистості викладача (ціннісні орієнтації на себе, на засоби педагогічного впливу, на особистість того, хто навчається і на колектив, на цілі педагогічної діяльності);
- професійні знання (предмета, методики його викладання, теоретичних основ педагогіки і психології);
- здібності до педагогічної діяльності (комунікативні – повага до людей, доброзичливість, товарицькість; перцептивні – професійна передбачуваність, емпатія, педагогічна інтуїція; динамічні – здатність до вольового впливу і логічного переконання; емоційно–почуттєві – здатність володіти собою і вибудовувати педагогічну дію на позитивних почуттях; оптимістичне прогнозування тощо);
- педагогічна техніка як форма організації поведінки викладача, що ґрунтується на двох групах умінь: 1) умінні володіти собою – поставою, мімікою, жестами; керувати емоційними станами – знімати зайве психічне напруження, викликати стани творчого самопочуття; володіти технікою мови – дихання, голосоутворення, дикція, темпоритм мовлення; 2) вміння співпрацювати з кожним учнем і всім класом у процесі вирішення педагогічних завдань – дидактичних, організаторських, контактної взаємодії, стимулювання діяльності тих, хто навчається.

Основою педагогічної майстерності відомий український педагог А. Макаренко вважав педагогічну техніку, що включає в себе дві групи компонент: перша група пов’язана з умінням педагога володіти та керувати своєю поведінкою; друга група компонент педагогічної техніки пов’язана з умінням педагога впливати на особистість вихованця і колектив та розкриває процесуальний бік процесу навчання й виховання. До основних компонент педагогічної

техніки належать такі уміння: спілкуватися вербально (культура і техніка мовлення); спілкуватися невербально (міміка, жести, зовнішній вигляд); керувати своїм психофізичним станом (дихання, напруження м'язів, емоції, увага, уява, спостережливість). Педагогічна техніка насправді дає можливість використовувати психофізичний апарат учителя для досягнення бажаних педагогічних результатів. Важливим напрямом психотехніки є навички саморегуляції педагога, а саме: самонавіювання, самопідбадьорення, самопереконання, самосхвалення, самозаохочення, самопокарання, самоконтроль.

Також, необхідно окреслити елементи педагогічної майстерності такі як:

– гуманістична спрямованість діяльності. Полягає в спрямованості діяльності педагога на особистість іншої людини, утвердження словом і ділом найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Передбачає гуманістичний вияв його ціннісного ставлення до педагогічної діяльності. Той, хто не любить і не поважає дітей, учнів, не може досягти успіху в педагогічній праці, бо тільки щира любов і глибока повага педагога до вихованців породжують відповідну любов і повагу до нього, до його ідей, поглядів, переконань, знань, які він вчить здобувати.

– професійна компетентність, професіоналізм. Передбачають наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок), їх змістом є знання предмета, методики його викладання, знання педагогіки і психології. Особливостями професійних знань є їх комплексність, натхненність. Професіоналізм педагога – це сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються в людині у процесі оволодіння знаннями та довготривалої діяльності, що забезпечують якісно новий, вищий рівень вирішення складних професійних завдань. Педагогічний професіоналізм – уміння вчителя мислити та діяти професійно. Охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість з ним. Для активного співробітництва з вихованцями вчителю необхідно володіти широким арсеналом інтелектуальних, моральних та духовних засобів, що забезпечують педагогічний вплив

на учня. До інтелектуальних засобів належать кмітливість, професійне спрямування сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, прояв та розвиток творчих здібностей учня. До моральних – любов до дітей, віра в їх можливості та здібності, педагогічна справедливість, вимогливість, повага до вихованця – все, що складає основу професійної етики вчителя. Духовні засоби – основа його загальної та педагогічної культури.

– педагогічні здібності, як сукупність психічних особливостей вчителя, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. Основною здібністю, що об'єднує всі інші, є толерантність, чутливість до людини, до особистості, яка формується. З нею тісно взаємодіють комунікативність (потреба у спілкуванні, здатність легко налагоджувати контакти, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування); перцептивні здібності (професійна проникливість, пильність, інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину, її психологічний стан за зовнішніми ознаками); динамізм особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); емоційна стабільність (володіння собою, самоконтроль, саморегуляція); оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); креативність (здатність до творчості, генерування нових ідей, уникнення традиційних схем, оперативного розв'язання проблемних ситуацій); впливовість (здатність вплинути на психічний і моральний світ дітей в певному напрямі, зближуватися з ними, здобувати довіру, любов і повагу, глибоко проникати у їхній внутрішній світ, конструювати, проектувати його).

– педагогічна техніка (мистецтво, майстерність, уміння). Є сукупністю раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки вчителя, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з учнем, учнівським колективом відповідно до мети виховання, об'єктивних та суб'єктивних їх передумов. Вона передбачає наявність специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки педагога: високої культури мовлення; здатності володіти мімікою, пантомімікою, жестами; уміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом; уміння керуватися основами психотехніки (розуміння педагогом власного психічного

стану, уміння керувати собою); здатності до “бачення” внутрішнього стану вихованців і адекватного впливу на них.

Формування педагогічної майстерності здобувачів вищої освіти у процесі фахової підготовки музично-педагогічної спеціальності потребує чіткої організації, планування, системи й керівництва (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їх виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості освітнього процесу, а результатом стає покращення якості знань здобувачів вищої освіти. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів. Велике значення під час даної роботи здобувачів мають їх спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень бази знань, на який будуть нашаровуватися нові знання та формуватися компетентності, необхідні для подальшої професійної діяльності в Новій українській школі [20]. Можна розподілити компоненти педагогічної майстерності на дві основні частини: діяльнісний аспект (компонент) включає професійну компетентність, педагогічний досвід, педагогічну творчість, антиципацію (передбачення результатів), та особистісний – інтелектуальну культуру, особистісну зрілість, індивідуальний стиль, самоактуалізацію педагога, що дозволяє структурувати зі здобувачами вищої освіти дану ділянку роботи в освітньому процесі.

Науковці І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мирошник, В. Семиченко, Н. Тарасевич визначають наступні рівні оволодіння педагогічною майстерністю:

1. Елементарний рівень. У вчителя наявні лише окремі якості професійної діяльності. Найчастіше – це володіння знаннями для виконання педагогічної дії, володіння предметом викладання тощо.

2. Базовий рівень. Учитель володіє основами педагогічної майстерності: педагогічні дії мають гуманістичну орієнтацію, стосунки з учнями й колегами розвиваються на позитивній основі, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено та самостійно організовано навчально-виховний процес на уроці.

3. Досконалий рівень. Характеризується чіткою спрямованістю дій учителя, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Педагог самостійно планує й організовує свою діяльність на

тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня.

4. Творчий рівень. Характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності. Вчитель самостійно конструює оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії. Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз. Сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності.

Об'єктивний аналіз дослідження результативної діяльності у плані педагогічної майстерності показує, що дані характеристики можна розглядати у трьох площинах:

1) професіоналізм, що передбачає наявність знань про теоретичні основи педагогічної діяльності, її базові засади (ним володіє випускник вищої школи);

2) власне педагогічна майстерність, пов'язана із початком викладацької діяльності. В процесі викладацької діяльності інтенсивно і цілеспрямовано відбувається професійне зростання педагога. Ефективність цього процесу залежить від установки на самоосвіту і самовиховання, від наявності відповідної програми, оволодіння педагогічним досвідом досвідчених колег, систематичного підвищення кваліфікації (семінари, курси, тренінги, майстер-класи, науково-методичні конференції тощо). Поступово рівень педагогічної діяльності викладача зростає, він оволодіває новими педагогічними технологіями, підвищується його психолого-педагогічна культура, розвиваються педагогічні здібності, якості і властивості, збагачується методичний арсенал. Даний рівень визначається постійним прагненням до творчості, до пошуку нових педагогічних засобів, методів, технологій, створенням власних прийомів та методик.

3) найвищий ступінь педагогічної майстерності – педагогічне новаторство. Учитель-новатор вносить принципово нові ідеї у навчально-виховний процес, розробляє нові методичні системи, створює власні персональні технології та ефективно втілює їх у педагогічному процесі.

Варто зауважити, що у самостійній роботі здобувачів вищої освіти щодо формування педагогічної майстерності має мати місце системне та послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної і науково-теоретичної) діяльності на рівні європейських і світових стандартів. Самостійна робота майбутніх

музичних фахівців у даній площині орієнтована на вирішення наступних завдань:

- визначення вимог та умов, необхідних для організації самостійної навчальної і наукової роботи здобувачів вищої освіти;
- створення умов для реалізації єдиного підходу професорсько-викладацького складу до організації самостійної роботи студентів з метою закріплення та поглиблення їх знань, професійних умінь, навичок та компетенцій;
- сприяння формуванню у здобувачів вищої освіти практичних навичок самостійної роботи з опрацювання та засвоєння навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань з навчальних дисциплін (реферати, курсові роботи, проекти, індивідуальні навчально-дослідні завдання, розрахунково-графічні роботи, самостійні роботи, презентації тощо);
- сприяння оволодінню сучасними технологіями навчання (комп'ютерними, мультимедійними, інтернет-ресурсними тощо);
- сприяння формуванню у здобувачів вищої освіти культури вдумливої роботи, самостійності та ініціативності у пошуку та набутті знань, необхідних для гармонійного розвитку особистості майбутнього педагога Нової української школи.

У ракурсі дослідження педагогічної майстерності О. Лавріненко зазначає, що історичний підхід до сутності та змісту педагогічної майстерності в системі підготовки вчительських кадрів дає можливість дослідити шляхи її оновлення та творчого впровадження в практику сучасних закладів вищої освіти. Системний аналіз теорії і практики освітнього поступу уможливіє забезпечення науково обґрунтованого прогнозування його розвитку в освітньому процесі ЗВО, які стали на шлях багаторівневої системи підготовки педагогічних кадрів, інтегруючись у світову та європейську освітню площину. Зародженню розробок даних наукових засад сприяли відомі вітчизняні діячі науки, теоретики та практики освітньої галузі, видатні філософи, митці та державні діячі: М. Демков, О. Духнович, М. Корф, М. Коцюбинський, Т. Лубенець, А. Макаренко, С. Миропольський, І. Нечипоренко, І. Огієнко, П. Редькін, І. Рижський, С. Русова, М. Пирогов, І. Сікорський, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Твардовський, І. Тимківський, К. Ушинський, І. Франко, Я. Чепіга, П. Юркевич та ін. [23, с. 8].

Наразі сутнісно вирізняються вимоги до педагогічної освіти загалом і до музично-педагогічної, зокрема:

- створити необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості здобувача вищої освіти – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії та відданості їй;
- сприяти професійному становленню, самовдосконаленню майбутніх педагогів;
- стимулювати інноваційну діяльність у різних освітньо-виховних системах, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності [36, с. 255].

Інноваційність є характерною тенденцією сучасної освіти, яка визначає її відкритість до нового, випереджувальний характер відносно інших галузей людської діяльності. Стратегія освітянської політики в галузі професійної підготовки спрямована на реалізацію інноваційної функції сучасної вищої школи як соціального інституту, яка, за визначенням В. Кременя, передбачає оновлення соціальних цінностей та норм шляхом відпрацювання нових та використання прогресивних цінностей зі світового освітнього досвіду, адекватних до соціально-історичних умов України [21, с. 59-60].

Наразі, науковці Л. Даниленко та Н. Клокар стверджують, що критеріями педагогічних інновацій виступають:

- новизна, що дає змогу визначити рівень новизни досвіду (розрізняють абсолютний, локально-абсолютний, умовний, суб'єктивний рівні новизни);
- оптимальність, яка сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу фізичних та розумових сил; результативність та ефективність, що означає певну стійкість позитивних результатів у діяльності вчителя;
- можливість творчого застосування в масовому досвіді, що передбачає придатність апробованого досвіду для масового впровадження в заклади загальної середньої освіти.

Інновації 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 інновацій, С. Поляков зазначає, що інновації є педагогічними за умови, якщо вони гуманістичні за змістом. Співвідношення необхідних інновацій та традиційної складової в освіті останнім часом стає предметом гострих дискусій, оскільки, хоча необхідність та користь інновацій незаперечна, цей процес також може містити в собі певні загрози. Загострення конфлікту між “консервативно-охоронною” та “інноваційною” орієнтацією носіїв цих типів мислення і стає запорукою перетворень в освіті.

У фаховій підготовці студентів науковця О. Олексюк відводить ключове місце педагогічним нововведенням, які сьогодні здійснюються під час усіх освітніх процесів: самоосвітнього, дослідницького, управлінського, психологічного тощо. Інноваційні педагогічні ідеї розвиваються відповідно до нової освітньої парадигми, сутність якої полягає передусім у зміні самого ставлення людини до світу: не в оволодінні світом, а в осмисленні людиною свого місця в цілісній світобудові. Натомість монологізм у викладанні замінюється діалогізмом, суб'єкт-суб'єктними відносинами, що дає перспективу цілісного інтегративного розуміння змісту освітнього процесу усіма стейкхолдерами. Управління формуванням професійного досвіду і професійна підготовка є похідними явищами від свого прототипу – професійної діяльності – і виступає як своєрідна модель, у процесі реалізації якої здобувачі вищої освіти набувають професійних компетентностей. Орієнтація на майбутню професійну діяльність дає змогу студентам виокремлювати найбільш суттєві аспекти освітнього процесу; усвідомлювати процес навчання як результат інтеграції окремих дисциплін; визначати місце та функції окремих навчальних дисциплін в загальній структурі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва для Нової української школи.

Втім, інновації в освіті розуміють як цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог [2, с. 158]. Вони є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань в освітньому процесі. Виражаються у тенденціях накопичення і видозміни ініціатив та нововведень в освітньому просторі, спричиняють певні зміни у сфері освіти. На основі інноваційної педагогічної діяльності здійснюється складний процес переходу від парадигми когнітивно-просвітницької



до гуманістичної системи освіти. Таким чином, інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків та педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів.

Свого розв'язання потребує й проблема збільшення дистанції між інноваційними освітніми проектами, кількість яких останнім часом зростає у геометричній прогресії, і можливостями їх реалізації. Як правило, вони потребують докорінних змін у системі освіти: створення нової інфраструктури, яка була б здатна забезпечити реалізацію інноваційного проекту, запровадження нових стратегій управління. Багато в чому саме несформованість цього предметного складника простору освіти стає причиною руйнування його інноваційного потенціалу, суттєво стримуючи можливості синхронізації соціокультурних устремлінь суспільства та професійного їх забезпечення в освітньому середовищі. Традиції та новаторство не слід сприймати як бінарну опозицію, це два взаємопов'язаних аспекти розвитку музично-педагогічної думки в Україні.

Особливістю інноваційних підходів у процесі формування педагогічної майстерності у підготовці здобувачів вищої освіти до майбутньої діяльності – є гуманістична спрямованість, орієнтована на розвиток у здобувачів вищої освіти поряд з фаховими (професійними) компетентностями, соціально значущих цінностей майбутніх педагогів – професійної честі, обов'язку, готовності до професійного самовдосконалення. Тому ми прагнемо спрямовувати майбутнього педагога в галузі музичного мистецтва до роздумів стосовно морально-етичної цінності роботи сучасного вчителя, готовності його до навчання та виховання учнів, заохочення їх до діалогу шляхом використання діалогічних методів спілкування в шкільних аудиторіях. Оновлення освіти сьогодні вимагає від педагогів знання тенденцій інноваційних змін, інтерактивних форм і методів навчання, володіння технологіями діагностування, розвинених дидактичних, рефлексивних умінь, вміння оцінювати і аналізувати свою педагогічну діяльність, використання всіх сучасних інновацій, що спрямовані на розвиток інтелектуально-творчої особистості для ефективної музично-педагогічної роботи в Новій українській школі.

Здобувач вищої освіти має бути готовий до того, що діяльність музичного педагога в Новій українській школі є неперервним

процесом розв'язання різноманітних завдань та реалізується в таких видах:

а) викладання (управління переважно пізнавальною діяльністю школярів);

б) виховна робота (організація виховного середовища та управління різноманітними видами діяльності, зокрема пізнавальною, вихованців із метою їх гармонійного розвитку);

в) класне керівництво (організація навчання і виховання учнівського колективу в певному класі);

г) діяльність із самоосвіти та професійного самовиховання;

д) управлінська діяльність (діяльність керівників освітніх закладів та їх заступників, керівництво колективами);

е) організаторська діяльність (діяльність організаторів дитячого та юнацького руху, музичних гуртків, хорів у закладах загальної середньої освіти);

є) методична діяльність (діяльність методистів із вивчення досягнень психолого-педагогічних наук і передового музично-педагогічного досвіду);

ж) позашкільна діяльність (робота у позашкільних закладах);

з) науково-дослідницька діяльність (діяльність педагогів-експериментаторів).

Завдання та зміст навчання та виховання всебічно розвиненої особистості зумовлюють такі функції вчителя музичного мистецтва, які слід формувати в здобувачів вищої освіти в процесі їх підготовки згідно з Освітньо-професійною програмою спеціальності:

- інформативну (учитель транслює певну навчальну інформацію);
- розвивальну (розвиває мислення, уяву, мову школярів);
- виховну (формує переконання, систему ставлень, готовність до налагодження стосунків з оточенням);
- орієнтувальну (орієнтує в різноманітній інформації, моральних цінностях);
- культурологічну (сприяє засвоєнню культурних надбань суспільства, загальнолюдських ідеалів, системи цінностей, формуванню базової культури особистості);
- мобілізаційну (мобілізує на виконання вправ, завдань, справ);

- стимулювальну (шукає шляхів переведення дитини на позицію суб'єкта власної життєдіяльності, щоб дитина “захотіла” вчитися, розвиватися, виховуватися);
- конструктивну (конструює урок, позакласні заняття, різнорівневу самостійну роботу та спілкування тощо);
- комунікативну (спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі);
- організаційну (організовує учнів, інших учителів, батьків, самого себе на урочні, позакласні заходи тощо);
- соціалізуючу (готує школярів до встановлення взаємних стосунків з реальним соціальним середовищем, яке не завжди ідеально організоване);
- управлінську (керує діяльністю учнів, спрямовує в необхідному напрямі, привчає дітей до самоврядування);
- діагностичну (володіє інформацією про стан школярів, визначає рівень, недоліки та прогалини в знаннях, вихованості, готовності до взаємодії із соціальним оточенням);
- дослідницьку (досліджує особистість учня, дитячий колектив, навченість і вихованість школярів);
- прогностичну (передбачає зміни, що відбуваються з учнями, дитячим колективом, прогнозує їх динаміку на основі виявлення та аналізу певних тенденцій);
- психотерапевтичну (надає дитині вчасну психологічну допомогу, спрощує, а не ускладнює життя учня, запобігає виникненню в його житті конфліктів, пом'якшує або компенсує негативні впливи, допомагає жити у злагоді з оточенням та у згоді із самим собою);
- рекреаційну (створює умови для ефективного навчання, вчасного відновлення фізичних та психічних сил учнів);
- здоров'язберігальну (сприяє збереженню і зміцненню фізичного, психологічного та духовного здоров'я учнів);
- коригувальну (вносить зміни в діяльність учнів, загалом у педагогічний процес та його результати, виправляє недоліки);
- методичну (аналізує рівень власної роботи, використаних методик музичного навчання школярів, визначає їх ефективність, виявляє та усуває недоліки, окреслює перспективні зміни, розробляє нові

методичні підходи та прийоми власної музично-педагогічної діяльності та діяльності школярів).

Усі функції, які виконує вчитель музичного мистецтва в процесі професійної діяльності, можна розглядати у кількох проєкціях і на різних рівнях:

- термінальні, або функції-цілі (навчальна, виховна, розвивальна, соціалізуюча та інші важливі функції);
- інструментальні, або функції-засоби (інформативна, діагностична, стимулювальна, прогностична, психотерапевтична, рекреаційна та ін.);
- операційні, або функції-прийоми (управлінська, коригувальна, методична та ін.) (В. Семиченко).

Учитель має реалізувати означені функції у різноманітних видах викладацької та виховної діяльності у закладах загальної середньої освіти в своїй подальшій професійній діяльності. Педагогічні проблеми, що виникають у процесі фахової підготовки здобувачів вищої освіти, є відображенням суперечностей між: зростаючими вимогами до розвитку ключових компетентностей учнів та усталеною практикою формування фахових (предметних) компетентностей здобувачів у вищих закладах музично-педагогічної освіти; необхідністю становлення фахових компетентностей майбутнього вчителя і відсутністю в системі підготовки вчителів відповідного методичного забезпечення; теоретичною та практичною підготовкою студентів і їх здатністю реалізовувати набуті знання та вміння у подальшій педагогічній діяльності в умовах Нової української школи. На думку І. Зязюна, професійно-педагогічна компетентність є основою професійної майстерності педагога [26, с. 27].

Окрім того, для успішної педагогічної діяльності в школі вчитель має дбати про підвищення рівня педагогічної майстерності – цілеспрямоване, безперервне самовдосконалення, потребу в якому необхідно прищепити ще під час навчання у закладі вищої освіти. При цьому процеси самоосвіти, самовиховання вчителів мають бути певною мірою адміністративно організованими і контрольованими. Процес самовдосконалення вчителя музичного мистецтва умовно можна поділити на чотири етапи:

- самоусвідомлення вчителями важливості педагогічної самоосвіти, самовиховання і прийняття рішення зайнятися професійним самовдосконаленням;
- розробка програми професійного самовдосконалення та планування заходів щодо її реалізації;
- безпосередня практична діяльність із реалізації поставлених завдань самовдосконалення;
- самоконтроль та самокорекція власної музично-педагогічної діяльності в Новій українській школі.

Сучасна професійна модель педагога вимагає дотримання сучасної педагогічної парадигми: від навчання як нормативно побудованого процесу, до вчення як індивідуальної діяльності здобувачів вищої освіти, її корекції та ефективної педагогічної підтримки. В умовах модернізації фахової підготовки майбутній учитель повинен мати високий рівень емпатії, орієнтуватися на співпрацю, досягти достатнього рівня музично-педагогічної підготовки для реалізації нової освітньої парадигми. Фахова підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва повинна базуватись на формуванні інтерсуб'єктивної спрямованості педагогічної діяльності.

Становлення особистості професіонала визначається формуванням складних психічних систем регуляції діяльності та формуванням особливостей поведінки. Кожна професія впливає на розвиток схожих рис особистості, її установок, мотиваційної сфери та відповідної системи цінностей. У своєму розвитку особистість засвоює основні особливості професії, і ці характеристики починають проявлятися в інших сферах життєдіяльності. Це притаманно тим особам, які зацікавлені професійною діяльністю, відчувають задоволення від її освоєння та практичної роботи. Іншими словами, такі фахівці характеризуються високим рівнем ідентифікації зі своєю професією.

При цьому, за напрямками становлення та розвитку педагогічної майстерності здобувачів бакалаврського рівня в розрізі фахової підготовки ми вбачаємо у: виявленні зв'язку сфери особистості із особливостями структури діяльності (знання, уміння, навички та компетентності); формуванні та розвитку мотивів, інтересів, особливостей емоційно-вольової сфери, професійно-важливих якостей фахівця у конкретній музично-педагогічній діяльності впродовж її опанування. Фактори, що характеризують особливості

розвитку особистості здобувача вищої освіти, можна визначити, спираючись на зміст даних напрямів. До таких факторів ми відносимо: формування індивідуально-притаманних шляхів розв'язання професійних завдань; формування професійних мотивів особистості; формування правильного співвідношення змістовних професійних мотивів (інтерес до професії, потреба самореалізації) та адаптивних (престиж професії та ін.).

Наголосимо також, що вагомий внесок у розробку проблеми формування педагогічної майстерності зробив І. Зязюн, який надав концептуального обґрунтування даного питання у ряді своїх праць. Педагог наголошував на необхідності того, що ідея професійного навчання, зорієнтованого на особистість майбутнього вчителя, актуалізує його потреби у професійному самопізнанні й самовихованні, допомагає виробленню гуманістичної професійної позиції для організації продуктивного педагогічного діалогу. Він вважав, що поняття педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості вчителя має забезпечувати високий рівень самоорганізації його професійної діяльності на рефлексивній основі. Також важливим аспектом, на думку науковця, є усвідомлення ролі мотивів самоактуалізації особистості у педагогічній діяльності як детермінантів творчої активності майбутніх педагогів та виокремлення домінантної ролі гуманістичної спрямованості у системі професійно ціннісних орієнтацій учителя. І. Зязюн зазначав, що логіка професійного навчання майбутнього педагога повинна пройти такі етапи:

- пізнання суті майбутньої професійної діяльності,
- пізнання здобувачем вищої освіти власної особистості як інструменту рефлексивного керування поведінкою та діяльністю школярів у майбутньому,
- освоєння техніки керування взаємодією у процесі організації життєдіяльності школярів.

На особливу увагу заслуговує те, що І. Зязюн пропонує роботу зі школярами для визначення базових компетенцій, які освоюють старшокласники на заняттях факультативу «Юний педагог», де певним чином опрацьовується категорія педагогічної майстерності. Вони мають наступний вигляд:

- усвідомлення призначення вчителя в розвитку суспільства і місії у становленні особистості школяра;
- розуміння сутності і специфіки педагогічної діяльності;
- ознайомлення з основними характеристиками педагогічної майстерності;
- знання засобів невербальної комунікації (мова тіла, міжособистісний простір, часова характеристика спілкування), шляхів досягнення зовнішньої виразності вчителя;
- самопрезентація вчителя під час першої зустрічі з класом, здатність стежити за своїм зовнішнім виглядом, уміння використовувати невербальні засоби комунікації у спілкуванні;
- орієнтація в засобах виразності мовлення, здатність демонструвати інтонаційну виразність повідомлення;
- обізнаність із вимогами до техніки мовлення вчителя;
- володіння первинним и знаннями психологічних особливостей молодших школярів, підлітків, юнок та юнаків;
- розуміння сутності професійного педагогічного спілкування як діалогу;
- опанування основ організаторської техніки у проведенні виховної роботи: ігор, бесід, свят, форм дозвілля з учнями різного віку;
- усвідомлення доцільності використання різних стилів спілкування;
- готовність переборювати бар'єри у спілкуванні;
- здатність аналізувати педагогічні ситуації;
- уміння будувати “Я-висловлювання” як спосіб запобігання конфлікту;
- усвідомлення суті гуманістичного навчання, його переваг над авторитарним;
- вміння аналізувати досягнення діалогічної взаємодії на уроці;
- здатність здійснювати поетапний аналіз набутих учнями умінь, остаточна оцінка яких синтезується у випускній характеристиці-рекомендації [38].

Вважаємо вагомим тлумачення про те, що педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Вона розглядається як вияв власного “Я” у професії, як самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, тому визначається як вища, творча його

активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання. Така доцільність є результатом засвоєння здобувачами вищої освіти системи знань і уявлень про закони навчання, технології розвитку дитини, а також вияву індивідуальних особливостей педагога, його спрямованості, здібностей та психофізичних даних.

Заслуговує на увагу думка ряду науковців про те, що прояв майстерності полягає в успішному вирішенні професійно-педагогічних завдань та високому рівні організації навчально-виховного процесу. Сутність майстерності – в тих якостях особистості педагога, які породжують цю діяльність та сприяють її успішності. Ці якості полягають не лише в професійних знаннях та уміннях, а й в сукупності певних властивостей особистості, її позиції, які й дозволяють педагогу творчо та продуктивно діяти [18].

Сьогодні музичне мистецтво у системі сучасної освіти розглядається як суттєвий компонент загальної середньої освіти школяра. Його могутній пізнавальний і виховний потенціал пов'язаний з естетичною природою, завдяки якій досягаються найскладніші процеси духовного життя людини, її внутрішнього світу. Сучасне навчання, і мистецьке зокрема, ґрунтується на засадах особистісно-зорієнтованого і компетентного підходів, визначених в основних нормативних документах освіти – державних стандартах, програмах, підручниках, навчальних та навчально-методичних посібниках тощо.

Нові реалії вимагають змін до методологічних засад планування освітнього процесу, визначення нових підходів до відбору змісту та організації освітнього процесу, використання інноваційних ефективних форм та видів засвоєння знань, умінь та навичок у здобувачів вищої освіти та сформованих компетентностей для професійної спроможності на сучасному ринку праці. У числі пріоритетних цілей вивчення музичного мистецтва виступають розвиток здатності до емоційно-ціннісного сприйняття та розуміння музичних творів школярами, виховання їх художнього смаку і морально-естетичних почуттів, оволодіння виконавськими уміннями, навичками та способами музично-творчої діяльності в різних її видах.

Наразі, підготовка вчителів музичного мистецтва має відбуватись з урахуванням тенденцій сучасного розвитку педагогічної теорії та



практики музичного навчання школярів в умовах реформування національної школи в Україні. Слід дотримуватись основних концептуальних положень, які передбачають перманентне професійне самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва, формування його педагогічної майстерності та відводиться важливе місце ідеї професійної підготовки здобувачів вищої освіти, зорієнтованої на особистість майбутнього вчителя, який здатний до актуалізації потреби у професійному самопізнанні, самовдосконаленні та самовихованні, вироблення гуманістичної професійної позиції.

Калейдоскоп наведених визначень дозволяє нам розглядати педагогічну майстерність як якісну характеристику навчально-виховної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва Нової української школи, що доведена ним до високого ступеня досконалості навчальної та виховної вміності, яка проявляється в особливій відшліфованості методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність навчально-виховного процесу. Таким чином, ми дійшли висновку про те, що педагогічна майстерність конкретного вчителя виступає як максимально сформований рівень професійних компетентностей викладача, причому оптимізований під його особистісні якості та здібності з метою отримання найбільш ефективних результатів освітньої діяльності у закладі вищої освіти.

Наразі, підготовка вчителів музичного мистецтва має відбуватись з урахуванням тенденцій сучасного розвитку педагогічної теорії та практики музичного навчання школярів в умовах реформування національної школи в Україні. В Концепції Нової української школи йдеться про те, що її випускник має стати: особистістю (цілісною, усебічно розвиненою, здатною до критичного мислення); патріотом (з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність та права людини); інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці та вчитися впродовж життя, чого безперечно треба добиватись у процесі формування професійних (фахових) компетентностей у здобувачів вищої освіти. Слід дотримуватись основних концептуальних положень, які передбачають перманентне професійне самовдосконалення майбутнього вчителя музичного

мистецтва, формування його педагогічної майстерності та відводиться важливе місце ідеї професійної підготовки здобувачів вищої освіти, зорієнтованої на особистість майбутнього вчителя, який здатний до актуалізації потреби у професійному самопізнанні, самовдосконаленні та самовихованні й вироблення гуманістичної професійної позиції для ефективних проявів педагогічної майстерності в подальшій музично-педагогічній діяльності в Новій українській школі.

### Список використаних джерел

1. Академік із Сахнівки / за ред. проф. Кузьмінського А. І. Черкаси : Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. 448 с.
2. Алфімов Д. В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць. Київ : Логос, 2010. С. 158-160.
3. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования : дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". Київ, 1997. 471 с.
4. Воевідко Л. М. Методика музичного виховання. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я. І., 2019. 220 с.
5. Воевідко Л. М. Українські музично-педагогічні традиції у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти : монографія. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я. І., 2019. 208 с.
6. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
7. Грищенко О. А. Вплив інноваційних технологій на розвиток педагогічної майстерності вчителя // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: монографія. Київ : 2003. 246 с.
8. Дьяченко М. И. Психология высшей школы. Минск: Изд-во БГУ, 1978. 383 с.
9. Еліта: витоки, сутність, перспективи / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролеєв [та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Знання, 2011.
10. Закон України "Про загальну середню освіту". – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>. – Назва з екрану.
11. Закон України "Про освіту". – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрану.
12. Захаренко Олександр Антонович (1937-2002 рр.). Бібліографічний покажчик (до 70-річчя від дня народження) / уклад.: С. О. Захаренко
13. О. Д. Медалієва. 2-ге видання. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. 52 с.
14. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
15. Зязюн І. А. Технологія педагогічної дії у вимірі педагогічної майстерності // Науковий вісник Миколаївського державного університету

- імені В. О. Сухомлинського : збірн. наукових праць / За ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. Вид. 1. 36. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. С. 5-11.
16. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
  17. Іван Андрійович Зязюн: Педагог, Вчений, Філософ : біобібліогр. покажчик / упоряд. Л. Штома; наук. ред. Н. Ничкало; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. 3-є вид., перероб. і допов. Київ : Богданова А. М., 2013. 182 с.
  18. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача : навчальний посібник. Харків : Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
  19. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні : Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоціація ректорів педагогічних університетів України. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 15 с.
  20. Концепція "Нова українська школа". – Режим доступу: [https:// osvita.ua/doc/ files/ news/ 520/ 52062/ new-school.pdf](https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf). – Назва з екрану.
  21. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. С. 59-60.
  22. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова. Київ : Знання, 2007. 495 с.
  23. Лавріненко О. А. Історія педагогічної майстерності : навч. посібн. / Олександр Лавріненко. Київ : Богданова А. М., 2009. 328 с.
  24. Основи педагогічної майстерності : навч. програма / уклад. : І. А. Зязюн, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич. Київ : Богданова А. М., 2009. 48 с.
  25. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.
  26. Педагогічна майстерність : підручник / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : Богданова А. М., 2008. 376 с.
  27. Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Богданова А. М., 2008. 462 с.
  28. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. Київ, 2003. 246 с.
  29. Педагогічна мудрість віків : навч. посіб. / уклад.: В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський. Київ : Знання, 2009. 411 с.
  30. Пода В. М. Педагогічна майстерність як умова успішної професійної діяльності майбутніх вчителів початкового навчання / Вісник Чернігівського ДПУ. Серія: Педагогічні науки : збірник наукових праць. Чернігів, 2010. Вип. 79. С. 178-180.
  31. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

32. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Київ, 2005. – 476 с.
33. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості. Київ : Мілені, 2006. 344 с.
34. Сковорода Григорій. Повна академічна збірка творів / за ред. проф. Л. Ушакова. Харків : Майдан, 2010. 1400 с.
35. Слостенин В. А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки / Москва : Просвещение, 1976. 160 с.
36. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук, праць / за ред. В. Г. Кременя, Т. Левовицького. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. 692 с.
37. Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / редкол. : Н. Г. Ничкало (голова) та ін. Київ-Вінниця : ДОВ “Вінниця, 2008. 380 с.
38. Юний педагог: програма факультативу для учнів 8-11 класів / уклад. : І. А. Зязюн, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич. Київ : Богданова А. М., 2011. 144 с.

---

**Боршуляк А. М.**

## **МУЗИЧНО-РИТОРИЧНА ДОКТРИНА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

---

Сучасний етап модернізації мистецької освіти, що пов'язаний з інтеграцією України до європейського простору вищої освіти, актуалізує проблему якості професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Важливу роль відіграє впровадження оновленої системи мистецької освіти, що характеризується зміною підходів до змісту, форм та методів пізнавальної діяльності студентів.

Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва має інтегративний характер та спрямована на комплексне вирішення практичних виконавських і педагогічних проблем. Успішність творчо-педагогічних завдань пов'язана із отриманням глибоких, системних знань та професійних навичок гри на музичному інструменті. Застосування музично-риторичної доктрини в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя

музики дозволить не лише посилити інформаційний рівень знань студентів, розвинути риторичну компетентність, але й сформувати інструментально-виконавські уміння й навички, необхідні для стилістично вірного відтворення художнього задуму твору.

Риторика як “універсальна царица гуманітарного знання” (О. Щербакова) впевнено продовжує входити в освітню систему педагогічних університетів України і світу. Науковець О. Щербакова зазначає, що без ґрунтового вивчення ролі, значення, місця і потужного потенціалу риторикознавчих дисциплін важко говорити про позитивні зрушення щодо якості вищої освіти [30, с. 222]. Значне місце в даному процесі належить музичній риторичі – системі музичних прийомів, які опираються на риторику – ораторське мистецтво.

Оновлення мистецької освіти пов’язане із впровадженням компетентнісного підходу до навчання, який стає пріоритетним у формуванні освітньої політики України. Більшість вчених, як вітчизняних, так і зарубіжних вбачають в компетентнісному підході до професійної підготовки фахівців у вищій школі значний інноваційний потенціал (В. Андрущенко, О. Зіневич, В. Луговий, І. Надольний, О. Олексюк, М. Степко та ін.). На думку О. Олексюк, впровадження компетентнісного підходу буде сприяти переходу до неklasичної моделі, що “ґрунтується на новому типі постнеklasичної раціональності” [17, с. 125].

Необхідно зазначити, що володіти риторичною компетентністю повинні не лише педагоги філологічного напрямку, де дана проблема викликає широку дискусію, але й мистецького, адже студенти зможуть “аргументовано доводити власну думку, переконувати інших людей, уміло володіти словом, а саме ці вміння є основою успіху в будь-якій галузі діяльності” [3, с. 168]. В наш час учені по-різному тлумачать риторичну компетентність. Зокрема, О. Симакова трактує риторичну компетентність як володіння якостями, що визначають здатність особистості до ефективної комунікації, ціннісним ставленням до спілкування та досвідом, спрямованим на здійснення продуктивної діяльності [23].

Серед багатьох компетентностей, якими має оволодіти вчитель музики з метою реалізації успішної педагогічної діяльності, на нашу думку, особливого значення набуває музично-риторична

компетентність, яка передбачає здатність майбутнього вчителя до реалізації своїх риторичних знань для успішної діяльності як у професійно-педагогічній сфері, так і в соціально-культурному житті. Погодимося із О. Олексюк, що сучасне розуміння компетентності передбачає “обов’язкове включення майбутнього фахівця в міждисциплінарні зв’язки. Загальною методологічною основою компетентнісного підходу має стати інтеграція освітнього простору” [17, с. 125].

Музика і мова як форми вираження, що формуються, з одного боку, здебільшого з семантично навантажених акустичних складових, з іншого, завдяки цим складовим, – мають характер висловлювання або передачі інформації, вважались в усіх культурах і часах спорідненими. А тому з давніх-давен музика йшла поруч з риторикою. Часто навіть навчали музиці та риторичі ті ж самі викладачі. І як відмічає О. Захарова, риторика знаходить сприятливий ґрунт в області мистецтва, де “в основу поставлений вплив на людину, який звертається до її розуму і, особливо, до емоцій” [8, с. 6].

Кореляція між музикою та красномовством є очевидною та водночас дещо незрозумілою. Довгий час музика Західної цивілізації була вокальною і, таким чином, пов’язаною зі словом. Мистецтво співу було еталоном для всіх інструментів. Й. Маттезон підкреслював тісний зв’язок музики з мовою: “хто не здатний говорити, той ще менше здатний співати; хто не може співати, той не може і грати” (Й. Маттезон “Музичний капельмейстер”). Композитори перебували під впливом доктрин риторики, які визначали правила написання текстів до музики. З розвитком незалежної інструментальної музики, риторичні принципи продовжували використовуватись не лише у вокальних, а й в інструментальних творах.

Звернення до актуальної проблематики провідних напрямів музичного мистецтва вирізняли музичну риторичу та підкреслювали її значущість. В період музичних реформ (перехід від суворого письма до вільного) риторика допомагала осмислити ряд важливих музичних принципів, новітніх прийомів письма. Насамперед, великого значення риторика набувала стосовно музичної практики, напрацьовуючи власний музичний “лексикон”.

Звертаючись до етимології слова “риторика”, О. Олійник виводить на цікаві архетипові сполучення “ріки” та “мовлення”. Та

як резюме, подає тезу Н. Мечковської, що “зв’язок мовлення з рікою являє собою найдавніший архетиповий образ, віддзеркалений в деяких міфологічних традиціях і мовах... зближення мовлення і ріки існувало у далекому минулому людської свідомості” [18, с. 31]. Музика розглядається як мова, що здатна виражати різноманітні почуття та емоції, а риторичні фігури, відступаючи від норм строгого стилю, посилюють цю здатність.

Переходячи в символи, риторичні фігури стають своєрідними носіями художньої інформації. В естетичних словниках подаються різноманітні тлумачення поняття інформації, зокрема, вона визначається як така, що “розкриває специфіку художнього повідомлення і полягає в тому, що надає емоційний вплив, не передається стандартними нормалізованими мовами, а представляє собою систему індивідуалізованих художніх образів” [10, с. 117]. Коли мета передачі інформації стає першочерговою або, принаймні, очевидною, музика отримує семантичну функцію “мови”. Ця передача інформації відбувається завдяки конотативній формі. Зазначимо, що конотація (від “connotatio”) – “маю додаткове значення”, в широкому смислі – будь-який компонент, що доповнює предметно-понятійний, а також граматичний зміст мовної одиниці і надає їй експресивну функцію на основі відомостей, які співвідносяться з емпіричним, культурно-історичним, світоглядним знанням тих, хто розмовляє на даній мові, з емоційним чи ціннісним відношенням промовляючого до позначуваного [13, с. 236].

Для сприйняття художньої інформації необхідні процеси мислення, адже “саме воля автора вибирає необхідні для повідомлення “знаки” і організує їх в унікальну художню структуру, якою є художній текст” [29, с. 46]. Питання художнього тексту розглядаються різноманітними музикознавцями, зокрема, Ю. Лотман вивчав художній текст з точки зору найбільш стабільного утворення з феноменальними властивостями зберігати та передавати художню інформацію.

Слід сказати, що художня інформація, будучи створена автором, тобто суб’єктом, відсторонюючись від нього, стає об’єктивною. Вона може як зберігати та передавати інформацію, так і самостійно створювати іншу, нову. А тому музично-риторичні фігури, які були колись знайдені, розроблені та закріплені риторикою, продовжують



існувати надалі самостійно, незалежно від неї, через віки несуть художню інформацію.

Володіючи музично-риторичною компетентністю, як педагог, так і виконавець зможе спілкуватися з слухачами музичними звуками та доносити певну інформацію. Адже багато композиторів і, зокрема Ференц Ліст вважали ораторське мистецтво найвищою формою поезії, яке немов би синтезувало всі інші мистецтва. Гра Ліста також часто набувала форми ораторських виступів, оскільки композитор прагнув наполегливо переконувати, і це дійсно йому вдавалось. Він хотів “дії, дії і дії” [16, с. 425].

Музично-виконавська практика спонукає музикантів до застосування принципів музичної риторики. Український науковець О. Олійник позначає особливий тип художньої самореалізації як риторично-узагальнюючий спосіб мистецького спілкування. В ньому “індивідуальне вольове ствердження образу-ідеї невіддільне від понадіндивідуального вираження служіння Традиції, лірична монологічність якої вбирає полілогічні розгалуження академічно-симфонічних творів, народних інструментальних витоків, салонно-камерного домашнього музикування минулого – аж до джазоворокових і фолкових творів молодіжної мас-культури” [19, с.184].

Позитивні наслідки зацікавленості архаїчним вченням про музичну риторику відзначає С. Шип. Вони призвели до оновлення уявлень фахівців про зміст і засоби музики стилю бароко, що позитивно вплинуло на практику і методіку музичного виконавства (особливо – інструментального). Проте науковець відзначає і негативні сторони, адже “деякі музикознавці сприйняли цю старовинну доктрину як повноцінний формально-аналітичний і герменевтичний метод” [28, с. 24].

Доцільно зазначити ряд необхідних вимог до герменевтичного застосування фахівцями музично-риторичної доктрини, виділених С. Шипом:

- впевнене знання першоджерел – трактатів, які репрезентують цю доктрину;
- системного теоретичного розуміння мовної і композиційної побудови артефактів музичного мовлення;



- мистецтва понятійної інтерпретації музики, зокрема, глибокої інтуїції сенсу музичних форм і почуття міри у висловлюваннях” [28, с. 42].

Необхідно відмітити, що до ХХ століття питання впливу ораторського мистецтва на музику практично не вивчались. Саме О. Захарова зробила значний внесок у вирішення даної проблеми, розглянувши в праці “Риторика і західноєвропейська музика XVII – першої половини XVIII сторіччя” [8] принципи впливу риторики на музичну культуру того часу. На її думку, музика і риторика не тільки стояли поруч, але і мінялись місцями: музика використовувалась з точки зору проповідництва, а ораторська мова – як взірць оригінального мистецтва.

З’являються й українські дослідження, зокрема, К. Берденникової – риторичного аспекту хорових концертів М. Березовського і Д. Бортнянського [5], гомілетичних традицій духовних кантат Й. С. Баха [4]; Є. Ігнатенко – “високого” стилю партесного концерту з точки зору ораторського мистецтва [9]; С. Серенко – “Мистецтва фуги” Й. С. Баха [21, 22]; О. Козаренка – феномену української національної музичної мови [12] та інші.

Автор “Історії християнської музики” Е. Уілсон-Діксон [25], досліджуючи християнську музику, виділяє три шляхи її впливу на слухача, а саме: екстатичний, риторичний та символічний. Як бачимо, він відокремлює символічний аспект від риторичного, вважаючи третьою особливістю музики – риторичною – здатність збуджувати емоції. Навіть при наявності мови мелодія може більш виразно передавати почуття.

Але не лише символічний, а й риторичний аспект впливу на слухача, зокрема, його складова частина – риторичні фігури (особливі інтонаційні мотиви з конкретними семантичними значеннями, завдяки яким посилюється емоційний вплив музики) – здатні не лише підсилювати емоційну дію, але й передавати більш значущі ідеї і навіть переходити в символи. Завдяки наповненню конкретним смислом (релігійним, філософським та ін.), риторичні фігури (в основному мелодичні) перетворюються в символи та стають тематичними. Вони репрезентують вже інше явище, більш складне, що знаходиться на вищому смисловому рівні й створюють мікроструктуру цілого.

Ще в далекій античності Квінтіліан (знаменитий професійний римський ритор) вважав ціллю риторики втручання в психіку слухачів, вміння маніпулювати почуттями та емоціями. Він же доказував, що ораторське мистецтво “дуже складна річ” і природних даних недостатньо, а потрібно йому навчатись так само, як “полководцю – воєнної справи” [14, с. 493]. Так як риторика – не тільки мистецтво переконування, – її специфіка полягала в тому, щоб переконати за допомогою красивої мови. Важливу роль відіграло не те, в чому переконує оратор, а те – як він це робить. Отже, риторика – мистецтво красномовства. Саме краса, на думку Цицерона, є головним чинником переконливої мови.

В музичну риторику переходять не лише головні завдання, сформульовані ще античним ораторством: вчити, втішати, хвилювати, але й принципи та етапи творчого процесу. Традиційно риторика включала п'ять частин:

1. Винахід думок, або інвенцію (лат. *inventio* – “винахід, відкриття”), де описувались джерела винаходу, а також система прийомів знаходження матеріалу, пошук аргументації.
2. Розміщення думок, або диспозицію та розробку матеріалу мови (лат. *dispositio* – “розміщення, розташування”, *elaboratio* – “розробка”) – розміщення аргументів.
3. Вираження думок, чи елокуцію (лат. – “спосіб вираження”). Частина поділялась на три розділи – вчення про відбір слів, їх сполучення та вчення про фігури і тропи. Часто частину називали прикрашання (*decoratio*), підкреслюючи вагомість останнього розділу.
4. Запам'ятовування, або меморію (лат. *memoria* – “пам'ять, спосіб запам'ятовування”) – рекомендації для розвитку пам'яті.
5. Вимовляння, чи акцію (лат. – *actio* “дія, діяльність”).

Частини були нерівноцінними та нерівномірно розробленими класичною риторикою. Музично-риторична теорія плідно розробляє дві частини творчого процесу красномовства – диспозицію та декорацію. Музична риторика напрацьовує власний “лексикон”, за яким закріплюється певна семантика. Із вчення про музично-риторичні фігури починається теорія музичної виразності. В деякій мірі музичну риторику можна вважати історичною попередницею семіотичного методу в музикознавстві. Широкого застосування набули такі терміни, як тема, мотив, фраза, період, речення,

експозиція, розробка, закінчення, які своїм походженням завдячують риторичній диспозиції та елаборації. Музично-риторичні принципи розміщення матеріалу стали фундаментом класичних музичних форм, зокрема, сонатної.

Неможливо пізнати суть риторики без її історії та історичних принципів формування, розвитку риторичного мислення. Адже ще в античності відбувається зародження ораторського мистецтва з основними положеннями. Культура античності залишила великий відбиток на подальші епохи.

Особливе почесне місце риторика займала в Стародавній Греції в V столітті до нашої ери та стояла вище від усіх мистецтв. Згадаймо епос Гомера (розділений на “пісні”), в якому поет-співак, одночасно й поет-композитор, часто прирівнювався до богоподібного митця та носив прізвисько Божественний. Його майже “божественне” покликання відображувалось, насамперед, в завданні спонукати людей до етики, моралі, богобоязливості. При цьому важливим переконанням було те, що музика – більше ніж мова – не тільки відображує афекти, але й закликає і впливає на людей, облагороджуючи їх. Таким чином, музика була особливою мовою та виконувала навіть державно-політичні та педагогічні завдання.

Родоначальниками красномовства були класичні софісти, для яких ціль риторики полягала в переконанні кого завгодно в будь-чому. Але софісти не розмежовують переконання ораторською мовою від насолоди нею, про що пише Горгій, винахідник риторичних фігур, які швидше “чарують” і прикрашають, ніж переконують.

Важливе місце риторика посідає у філософських школах античності. Зокрема із критикою софістів виступив Платон, який прагнув в діалозі знайти істину. Невід’ємно від логіки і діалектики трактує риторику Аристотель, основою якої вважає ясність: “риторика – мистецтво, яке відповідає діалектиці, так як обидві вони торкаються таких речей, знайомство з якими може деякою мірою вважатись надбанням всіх і кожного, і які не належать до області якої-небудь окремої науки” [1, с. 1].

З виникненням римської риторики теоретики Цицерон та Квінтіліан продовжують розвивати риторичну думку Платона та Аристотеля. Цицерон окреслює концепцію художньої форми, яка є “цілковитим закономірним сплавом платонізму і аристотелізму на

загальній стоїчній основі” [14, с. 490]. На думку римського оратора Квінтіліана, головною і необхідною умовою для художнього враження від ораторської мови – є спосіб її вимовляння. Він багато уваги приділяє інтонації, яка повинна передавати настрої оратора, бути природною та різноманітною.

Активність риторики протягом багатьох віків була різною. Після античності прямий вплив класичної риторичної думки на музику став очевидним у кінці XV століття, коли виникає гуманізм Відродження. Книги з риторики, як класичні, так і сучасні, стали базовими у значній частині регіонів. Початкові латинські школи й університети надавали особливого значення вивченню ораторства й риторики, і кожна освічена людина була вправним ритором. Даний всебічний розвиток глибоко позначився на ставленні композиторів до музики, пов'язаної з текстом, як духовної, так і світської та призвів до виникнення нових музичних стилів і форм.

Ці драматичні зміни в музиці, які в загальному можна віднести до наслідків впливу гуманістичних течій, поставили музичних теоретиків перед проблемами сторонніми для традиційної музичної теорії. Музика, яка з часів античності належала, як і арифметика, геометрія і астрономія до квадривіуму математичних дисциплін (другий ступінь у вивченні семи вільних наук) змушена була прийняти нові теоретичні цінності, бо тепер до неї входили нові орієнтовані на риторику музичні стилі. Музика була тісно пов'язана з математикою аж до XVIII століття, коли німецькі теоретики почали розглядати музику як науку, засновану на взаємозв'язках зі словом. У 1537 році Лістеніус запропонував новий великий розділ музичної теорії, який назвав поетика музики на додаток до колишньої Боетіанової дуалістичності музичної теорії та музичної практики.

Середньовіччя втілює риторичні знання в новому жанрі – проповіді, метою якої стає витлумачення основних положень віри в словесних структурах. Саме проповідь в XVI столітті в німецькій церковній традиції буде основним жанром церковного красномовства. Їй належить центральне – кульмінаційне місце в богослужінні. Адже лютеранська церква виявилась спадкоємцем проповіді містиків XIII–XV століть, які намагались розтлумачити та спростити розуміння Святого Писання для простих прихожан. Сподвижник лютеранської церкви – Мартін Лютер, опираючись на Писання, дозволив

християнам читати та пояснювати смисл біблійних сюжетів. Він відродив гомілію – старовинну форму богослужіння, бесіду-пояснення. Музика була основним засобом впливу на релігійні почуття християн того часу, бо їй належало значне місце в лютеранській церковній традиції. Погодимось із думкою К. Берденникової, що музика разом зі словом є “найбезплотнішим, отже, найдуховнішим з людських створінь, більш наближеним до Бога, на відміну від багатокольоровості живописних полотен, чуттєвої краси скульптур та золотих прикрас розкішних католицьких соборів, які демонстрували земне багатство римської церкви” [5, с. 71]. Таким чином, музикант проголошував своєрідну музичну проповідь і тим самим прирівнювався до проповідника, оскільки, вступаючи на посаду кантора, композитор повинен був добре знати не лише основні положення лютеранської теології, але і ораторського мистецтва.

Протестантська проповідь стає жанровим джерелом духовної музики Й. С. Баха. Його кантати ввібрали в себе всі найкращі досягнення попередників, стали своєрідними музичними осмисленнями релігійної ідеї та тлумаченнями Святого Писання. Йоганн Себастьян своїми музичними творіннями не стільки коментує, скільки розтлумачує текст. Музична риторика перетворюється на міцний фундамент побудови бахівських кантат, а риторичні фігури створюють мікрорівень (за К. Берденниковою) смислової конструкції твору. Застосування музично-риторичних фігур було частиною композиторської техніки Баха, його музичною мовою. Інтелектуальна “гра фігур” – можемо назвати її комбінаторикою – у Баха виконує функцію структурування драматургії та відіграє формотворчу роль. Отже, середньовічне церковне красномовство, втілене в проповіді, знайшло своє продовження в німецькій лютеранській традиції, а саме в творчості великого Йоганна Себастьяна Баха.

Надалі розвиток риторичної думки відбувається в епоху Відродження, з новим (повторним) відкриттям трактату Квінтіліана “Про ораторську освіту” складається можливість повернутись до античної риторики. Та в кінці XVIII століття намічається криза, а в XIX – занепад риторичної теорії, слово вже втрачає свій внутрішній зміст, і термін “риторика” вживається як “пустослів’я” й навіть “обман”, але в творчості композиторів все дещо по-іншому.

Такою була доля риторики аж до другої половини XX століття, коли починається її бурхливе відродження: “в двадцятому столітті багато хто зрозумів, що мова – це окуляри, через які людина дивиться на життя, і захотів підібрати ці окуляри на свій смак. Коли люди зрозуміли, що вдало підібрана метафора здатна змінити суспільне життя швидше, ніж м'язові зусилля багатьох людей, успіх риторики був вирішеним” [26, с. 22]. Риторична теорія розробляється в різних напрямках: філософсько-семантичному, логіко-гносеологічному, літературному і стилістичному та інших.

Слід підкреслити, що по відношенню до слова, риторика на початку XIX століття занепадає, але стосовно музики – вона продовжує й надалі існувати. Три причини хронологічного зсуву музики виділяє І. Барсова [2, с. 204]. Завдяки їм риторичний тип творчості, орієнтація на “типізовані звуко-образи” живе аж до XX століття. Виведемо дані причини:

- 1) звичайне історичне запізнення музики в порівнянні з іншими мистецтвами в ситуаціях стилістичних поворотів;
- 2) історичний процес в музиці представляє собою на лексичному рівні не дискретну зміну стилів – бароко, класицизм, романтизм тощо, але континуум (безперервність явищ – А. Б.);
- 3) відсутність музичного пантеону в античності компенсується проголошенням естетикою XVIII ст. в якості взірця-еталону не древньої, але “сучасної” музики. Молода музично-риторична культура навіть на початку XIX століття – “епохи романтизму”, ще повна сил. Всупереч устремлінню кожного творця до індивідуального вираження вона далеко не вичерпала своїх можливостей типізації.

Відмітимо, що продовження життя музичної риторики відбулося в деякій мірі завдяки перетворенню музично-риторичних фігур в символи, які стали носіями пам'яті про глибинні смисли.

Оскільки риторичне мислення стає невід'ємною частиною композиторської техніки епохи бароко, виникає “риторичний тип творчості”, який сучасний вчений О. Михайлов визначає як такий, коли митець має справу із дійсністю, “впорядкованою згідно з відомим правилом, що перетворюється в слово мистецтва завдяки відомим типізованим слово-образам, які вбирають в себе реальність, але і зразу ж накладають на неї відому схему розуміння” [2, с. 203]. Саме до “риторичного типу творчості” в повній мірі можна віднести творчість

видатного Йоганна Себастьяна Баха. Адже він дійсно був “типовою” особистістю епохи бароко.

І якщо в літературі та образотворчому мистецтві риторичний тип творчості завершує своє існування на початку ХІХ століття, то в музиці він продовжує в деякій мірі жити і до сьогоднішнього дня. Це пояснюється тим, що саме академічну музично-риторичну школу повинен був пройти кожний професійний музикант наступної епохи, зокрема класицизму, щоб одержати посаду музиканта. Майже всі віденські композитори-класики навчались за традиційними бароковими посібниками і трактатами та користувалися бароковими “лексемами”.

Як бачимо, в основі стилю класицизму ще лежить риторична традиція. Досить цікава думка Л. Кирилліної, що риторичне мислення тісно пов'язане зі стильовим, яке також “прагне до узагальненого погляду на свій предмет, до виділення деяких родів, видів, груп, фігур, типізованих тропів і т. д.”, а слово “стиль” (в античності – паличка для письма) відправляє нас “до писемної традиції європейської культури – культури, риторичної в своїй основі, яка залишалася такою протягом всього ХVІІІ століття, а можливо, і набагато довше” [11, с. 20]. Отже, опираючись на твердження Кирилліної, відмітимо, що стильове епохи бароко проявляється в риторичному мисленні.

Хоча й в ХІХ столітті риторика як мистецтво занепадає, але в творчості, наприклад, Ф. Ліста вона продовжує своє існування і проявляється не лише у зверненні композитора до бахівських тем, а й частим використанням риторичних фігур для передачі конкретного образу. Відмітимо, що музично-риторичні фігури, з'явившись в поліфонічному стилі, в гомофонній музиці ХІХ століття частково втрачають своє риторичне значення.

В епоху романтизму відбувається повернення до музики бароко, але на новому рівні. Це не академічне мислення, а фрагментарне використання деяких “лексем” – музично-риторичних фігур минулого. Зовсім не випадково в творчій спадщині Ференца Ліста зустрічаються риторичні прийоми та музично-риторичні фігури.

Я. Мільштейн виділяє шість основних принципів, які ми можемо назвати “художніми принципами творчості” [16, с. 411]. Ними Ференц Ліст керувався протягом всього життя. Один із них – принцип декламаційності, що полягає в зближенні композитором



змісту музичної фрази з мовними інтонаціями, котрі надають фразі широкого, “розмовляючого” характеру. В побудові своїх тем на мовній основі, Ліст опирається не на повсякденну мову, а перш за все на емоційно-патетичне ораторське мистецтво, “не стільки говорить, скільки декламує”. Мелодика Ліста набуває декламаційний відтінок, в його творах часто зустрічаються вказівки або “музичні ремарки” (за визначенням О. Сокола – слова, словосполучення і аббревіатури, що їх замінюють, та графічні позначення, які виражають поняття про характер інтонаційно-художніх образів і про способи їх артистичного (виконавського) втілення [24, с. 39]) – такі як: *recitando*, *declamato* та інші.

Не можна погодитись із позицією Мільштейна, що “в виборі риторичних засобів Ліст не дуже оригінальний. Він не нехтує і такими, які неодноразово використовувались в минулому (особливо в італійській опері) та частково стали банальними” [16, с. 426], оскільки риторичні фігури органічно ввійшли в композиторський стиль Ф. Ліста на хвилі нового ораторського сплеску. В основному він дійсно використовує музично-риторичні фігури, які можна легко впізнати, але не так просто та однозначно, зокрема, в середині побудови. Слід сказати, що в творчості Ліста риторичні прийоми стають органічним і безпосереднім вираженням його поетичного обдарування. Та й не слід забувати, що закінчувалося ХІХ століття.

ХХ століття не стало виключенням у зверненні до “музично-риторичного слова” епохи бароко. Зокрема, відбувається переосмислення традиційних барокових риторичних “лексем”, перенесення їх в нові композиторські техніки та позбавлення традиційного ладогармонічного контексту. Механізм відчуження мелосу І. Барсова визначає так: “Зберігається інтонаційне зерно – інтервально-ритмічна будова риторичної фігури, при цьому радикально змінюється ладова система: тепер це “вільна атональність”, або серійність, полімодальність, цілотонність чи інші нові лади” [2, с. 205, 206].

Відмітимо, що саме в епоху бароко риторика набула найвищого розквіту та стала основою музичного мислення. З музикознавчих висот ХХІ сторіччя здавалося б неможливо розгледіти щось нове в музичних підвалинах попередніх віків, й особливо епохи бароко, про яку написано чисельну кількість теоретичних праць та наукових досліджень. Але саме “кодифікація відношення слова і образу”



(А. Михайлов), що характерна для даної епохи, залишає майбутнім поколінням широке поле для пошуків і розкриття сакрального значення музичного лексикону музикантів бароко та їхнього мислення.

Розглядаючи творчість композиторів бароко і зокрема Й. С. Баха, неодмінно хочеться підкреслити, що риторичне мислення було невід'ємною частиною власне їх музичного мислення. Музична риторика, яка базувалася на теорії ораторського мистецтва вже в XVII столітті, переросла в своєрідну школу із чітко зафіксованими положеннями та правилами. Надбання минулого століття міцно вкоріняються не лише в теорію, але й в музичну практику.

Судячи з позиції традиціоналізму, можна сказати, що риторичне мислення вкладається в деякі рамки академічного мислення. Адже, як відмічає Ю. Малишев, детально розглядаючи академізм в музиці в монографії “Солоспіви. Нариси та нотатки про українську вокальну лірику”, академізм – напрям, на першому плані в котрого – школа професійної майстерності, для якої характерна система, що ґрунтується на певних правилах, нормах, традиціях, пов'язаних з досвідом минулого, і, якщо вони “не зазнають своєчасної ломки і оновлення, обов'язково старіють, вступають у суперечність з практичними вимогами сучасності, стають гальмом у розвитку” [15, с. 83].

Слід відмітити, що академізм трактується в даному випадку, як напрямок музичного мистецтва, в основі якого традиційна школа. Досить складно та суперечливо дати позитивну чи негативну оцінку академічній школі. Адже з одного боку тут існує “велика небезпека пригнічення саме творчого начала у митця, коли пропоновані норми і правила сприймаються вже як догми і вільне творче втілення художньої ідеї підмінюється ремісничим оформленням матеріалу за традиційними канонами”, а з іншого, створення музичних академій та консерваторій, як осередків традиційного академічного мислення, було цілком прогресивним кроком. Їхня мета полягала у розвитку національної музичної культури, яку вони розуміли по-своєму: “головним осередком розвитку, на їх думку, мала бути школа, яка б ґрунтувалася на міцних, усталених традиціях і досвіді минулого” [15, с. 83].

Великого значення набували школи у боротьбі з дилетантизмом. Але досить часто ці установи ставали консервативними і займали реакційні позиції. З цієї токи зору, в розумінні деяких діячів мистецтв,

академізм – оплот реакції, догматизму, схоластики. Таким чином, в самій природі академізму закладені суттєві суперечності, що проявляються як позитивно, так і негативно.

Необхідно сказати, що академізм можна розглядати з різних сторін:

- академізм – як напрям мистецтва;
- академізм – як школа;
- академізм – як традиційне мислення;
- академізм – як тип творчості.

З огляду на те, що риторичні знання та риторична освіта XVI – початку XVIII століть вважались невід’ємною складовою музиканта, даний процес набував академічного прогресивного спрямування. Згадаймо статтю “колючого” критика Й. С. Баха – Й. А. Шейбе, що з’явилася в 1737 році в журналі “Критичний музикант”, в якій він дорікав Баху (якого ми вважаємо високим майстром риторичного мислення) за недостатні знання в галузі риторики та загальної художньої освіти [27, с. 129].

Музична риторика створює своєрідну школу ораторського мистецтва, що опирається на риторику й напрацьовує власну систему музичних прийомів. Зовсім не випадково риторика знаходить сприятливе підґрунтя на музичній ниві, саме музика здатна була втілити основні завдання риторики – вчити, насолоджувати та хвилювати.

Естетика гуманізму з новими поглядами на людину та суспільство в епоху бароко намагалась точніше і об’ємніше донести смисл музики до слухача, що в деякій мірі стало стимулом для розвитку музичної риторики. Бурхливий розвиток науки та культури, вивчення літературних пам’яток минулого, зокрема античності як колиски риторики, також сприяли широкому поширенню риторичного мислення. Риторичні знання застосовуються як в музиці, так і в літературі, основну частину якої займав високий стиль із використанням риторичних фігур та троп. В образотворчому мистецтві твори, в яких зустрічаються прийоми *decoratio*, вважаються високохудожніми.

Музична риторика одержує теоретичне підґрунтя в трактатах І. Бурмейстера, А. Кірхера, Й. Маттезона та ін., які розглядають ряд важливих питань, пов’язаних зі значенням риторики для музики.

Музичні теоретики дають низку практичних порад, як завдяки риторичним фігурам можна виразніше виділити головну думку в музиці, правильно застосувати мовні фігури та ряд інших.

Відмітимо, що без традиційного навчання часто досить складно досягти певних успіхів чи то в музиці, чи в іншій галузі, і як справедливо зазначає Ю. Малишев: “Без професіоналізму неможлива творчість; без певного запасу навиків і знань, нагромаджених досвідом минулих поколінь, не можна зробити навіть кроку вперед ні у мистецтві, ні у науці”. Але з іншого боку, існує велика небезпека так і не вирватись за межі традиційного мислення та внести щось своє, нове та прогресивне. Й зовсім не випадково в мистецькій творчості “інерція традиційного мислення виявляється особливо згубною” [15, с. 84].

Великого поширення набувають вчення по композиції з опорою на музичну риторичку, які отримують назви “*Musica poetica*” (розмовляюча музика – термін введений кантором Лістеніусом в 1537 р.), а в німецькій теорії музики виникає новий тип композитора – “*Musicus roeticus*”, що поєднав знання музиканта-теоретика, музиканта-творця та ремісника. “В порівнянні з попереднім ідеалом, – як зазначає О. Захарова, – *musicus roeticus* мав значно більший простір для вираження свого “я” при збереженні, однак, опори на окремі взірці, що зафіксовані теорією “моделі” творчості” [8, с. 16]. Таким чином, на той час ще досить твердо існує античне розуміння мистецтва як ремесла, вміння, майстерності.

З метою полегшення написання музичних творів на допомогу музиканту створюються окремі списки слів – “лексикон”, що має відповідне вираження в музиці та традиційно передається за допомогою музичних “наслідувань”. Далеко не всім музикантам вдалося майстерно поєднати свої творчі пошуки зі встановленими музичними лексемами, а часом музичні “наслідування” цілковито заважають передачі змісту твору. Так, часто в своїх працях Й. Маттезон – один із активних “риторів” XVIII століття, критикував дану традицію “наслідування”, яка виявилася досить стійкою в XVIII столітті: “якщо в мелодії ніколи не залишаються без уваги слова: глибина, висота, небо, земля, печаль, радість... і тисячі інших подібних слів – без того, щоб не вводити особливі фігури і мелізми, незважаючи на те, що здоровий розум цього не розуміє, то цим перетворюють музику в мавпування” [8, с. 29]. Дійсно, невидима

межа між справжньою творчістю та своєрідними штампами дуже часто несвідомо перетиналася музикантами того часу, перетворюючи мистецтво в беззмістовну гру з “лексемами”.

Як відомо, в XVIII столітті в німецькій музичній культурі паралельно починають існувати дві стильові системи – бароко та класицизм. А в стилі бароко поступово відбувається розрив між риторичною теорією та практикою. І лише в творчості великого Й. С. Баха риторико-академічні знання майстерно поєдналися з творчим втіленням та вилились в зразки справжнього мистецтва. Саме творчість Баха – академічний етап риторичного мислення. Він чудово знав закони риторики та мислив риторичними фігурами. Друг композитора, магістр Й. Бірнбаум, який читав курс риторики в Лейпцігському університеті, часто підкреслював обізнаність Баха в риторичній, його знання розробки музичного твору у відповідності з ораторським мистецтвом, по розділах і частинах, що “не тільки з великим задоволенням слухаєш, коли він з обґрунтованими знаннями говорить про подібність і злагоду музичного і ораторського мистецтва, але і захоплюєшся майстерним застосуванням сказаного в його творах” [27, с. 131]. Таким чином, Бах не просто використовував музично-риторичні фігури та тропи, а надихав їх глибоким духовним, релігійним та філософським смислом, перетворюючи в музичні символи.

Подібно до ораторського мистецтва в музику переносяться і пристосовуються закони та основні положення риторики, а саме музично-риторичні фігури розглядаються та трактуються як аналог риторичним і отримують такі ж назви. Музично-риторичні фігури складають основу головної і найбільш розробленої частини музичної риторики – *decoratio* (риторичне прикрашання), яка яскраво виражає специфіку ораторського мистецтва. Адже основним принципом “музики, що промовляє” було виразити та відтворити зміст й для того, щоб це зробити більш зрозумілим, “таким, що кидається в очі”, застосовували спеціальні символікомовні засоби – музично-риторичні фігури, які були вивчені і систематизовані спочатку І. Бурмейстером, а потім І. Форкелем. Саме останній розглядав фігуру як вмістилище чисельних символікомовних можливостей музики.

Найбільш повне визначення музично-риторичної фігури знаходимо у І. Бурмейстера, котрий під фігурою розуміє музичний

зворот (tractus), гармонічний чи мелодичний, який виникає в “пов’язаному з текстом музичному розділі, відхиляється від простого роду композиції і надає особливо прикрашений вигляд” [8, с. 23]. Слід сказати, що Бурмейстер дає визначення, виходячи із трактування фігур в ораторському мистецтві. Крім риторичного прикрашання, музичним фігурам був притаманний й аспект змістовного пояснення. Вони могли в різних формах переносити значення.

Значний внесок у вирішення проблеми тлумачення музично-риторичних фігур вніс Я. Друскін. На його думку, питання використання риторичних фігур в музиці є найскладнішим, оскільки пов’язане із порівнянням музичної мови зі словесною й треба “насамперед встановити, чи можлива аналогія між словом і мотивом і, якщо можлива, то в яких межах і як її розуміти” [6, с. 9]. Він вважає, що музично-риторичні фігури пов’язані не з логічним, а з поетичним акцентом, який приводить до відхилення від першого та породжує конструктивно оформлені музичні фігури, які набувають образного змісту, семантики. Тому Я. Друскін присвячує свій другий розділ книги “Про риторичні прийоми в музиці Й. С. Баха” [6] явищу емпізи – поетичному (або риторичному) порушенню логічного акценту з метою посилення виразності.

Риторичні закони та музично-риторичні фігури композитори знали і часто використовували в своїх творах і, завдяки їм, більш експресивно впливали на публіку. Згадаймо зауваження теоретика Й. Шейбе: “Кожний погодиться зі мною, що фігури надають найбільшу експресію музичному стилю і повідомляють йому надзвичайну силу... Чи можна без них насправді пробуджувати та виражати пристрасті? Ніяким чином. Адже саме фігури є мовою афектів” [8, с. 30]. Дійсно, музично-риторичні фігури створюють “музичний лексикон” епохи бароко, яким володів майже кожний композитор.

Велика різноманітність музично-риторичних фігур (біля 100 видів) і відсутність їх чіткого визначення породжувала велику кількість класифікацій. Теоретики при поділі фігур відштовхувалися від різних ознак: суто музичних, по відношенню до норм строгого стилю, по встановлених в риториці розмежуваннях. Фігури поділялись на мелодичні, ритмічні, гармонічні, повтору:

### Поділ музично-риторичних фігур:

Мелодичні	Ритмічні	Гармонічні	Повтори
Anabasis	Арососе	Congeries	Anadiplosis
Antitheton	Comissura	Consonantia impropriae	Anaphora
Apotomia	Diminutio	Dubitatio	Anaploce
Catabasis	Ligatura	Heterolepsis	Climax
Circulatio	Schematoides	Multiplicatio	Duplicatio
Ellipsis	Syncopatio	Mutatio toni	Gradatio
Exclamatio		Parrhesia	Mimesis
Gropo		Pathopoeia	Palilogia
Messanza		Transitus regularis	Regressio
Noema			
Passus duriusculus			
Polyptoton			
Saltus duriusculus			
Suspiratio			
Tenuta			
Tirata			
Variatio			

Форкель розділяє фігури на ті, що звертаються до розуму (razio), та ті, що звертаються до сили уявлення (emozio).

### Класифікація музично-риторичних фігур за І. Форкелем:

фігури, що звертаються до розуму (razio)	фігури, що звертаються до сили уявлення (emozio)
Anaphora	Abruptio
Antitheton	Anabasis
Арососе	Aposiopesis
Comissura	Catabasis
Consonantia impropriae	Circulatio
Diminutio	Ellipsis
Fuga	Exclamatio
Gradatio	Gropo
Multiplicatio	Noema
Mutatio toni	Passus duriusculus
Palilogia	Pathopoeia
Polyptoton	Saltus duriusculus
Syncopatio	Suspiratio
Schematoides	Tirata
Tenuta	Tmesis
Transitus regularis	
Variatio	

Бурмейстер класифікує 26 фігур виключно за їхньою композиційно-технічною феноменологією: на гармонічні, мелодичні і такі, в яких поєднується гармонічне з мелодичним. Даний поділ враховує принципи побудови, а також і “змістовну” ціль. Маттезон розрізняє 12 “слів-фігур”, 17 “виразів-фігур”, “фігури-розширення”, які служать швидше для прикрашання, оздоблення, пишності, ніж для повного переконання.

В статті “Музична риторика XVII – першої половини XVIII ст.” О. Захарова наводить кілька видів поділу та детально зупиняється на класифікації Г. Еггебрехта. Дана класифікація дає розгорнуту систематизацію на основі специфічних музичних ознак та поділяє фігури на вісім груп: зображальні, мелодичні, фігури пауз, повтору, фуґи, речень, синкопи, прикраси. Опираючись на дану класифікацію, Захарова більш конкретно та різноманітно показує можливості музично-риторичних фігур кожного виду [7, с. 362]. Відмітимо, що саме зображальні, мелодичні та фігури пауз частіше перетворюються в символи.

Важливу роль як носії інформації риторичні фігури відіграють в інструментальній музиці бароко, де втрачається безпосередній зв'язок з першоджерелом (словом) та посилюється умовність чуттєвого сприйняття музичного матеріалу і глибинного смислу. Змістовне навантаження в основному лягає на риторичні фігури, які створюють “будівельні цеглини” твору. Поступово “звільняючись” від вокалізації і “володарювання” слова, фігури набувають в інструментальній музиці самостійного значення. Вони надають композиторам більше творчої свободи, так як введення хроматизмів, дисонансів, відхилення від діатоніки, а також різноманітні повтори та паузи порушували норми строгого стилю. Ці відхилення часто одержували негативну назву – *licentia*, що характеризувала своєрідну вільність, але згодом порушення стають типовими і їх починають застосовувати для надання музичному тексту емоційної виразності. Закони риторики широко використовували композитори добахівської і бахівської епохи. Інакше не могло й бути, так як це була їх мова, їх образ мислення. А музично-риторичні фігури завдяки наповненню певним смислом перетворювалися в символи та ставали носіями художньої інформації.

Правильна інтерпретація музичних творів, зокрема епохи бароко, неможлива без глибокого розуміння музично-риторичної

доктрини, герменевтичне застосування якої потребує знання певних принципів, зокрема мовної побудови музичного мовлення та музично-риторичних трактатів І. Бурмейстера, А. Кірхера, Й. Маттезона й ін., які розглядають ряд важливих питань, пов'язаних зі значенням риторики для музики.

Отже, впровадження музично-риторичної доктрини в процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики сприяє формуванню професіонала, творчої висококомпетентної особистості. Саме для правильного використання музично-риторичного категоріального апарату в процесі інструментальної підготовки майбутніх викладачів необхідні ґрунтовні знання в даній сфері та досить диференційований підхід до інтерпретації риторичних прийомів у сучасній музичній практиці.

### Список використаних джерел

1. Аристотель. Риторика. URL: [http:// lib.ru/ POEEAST/ ARISTOTEL/ ritoriki.txt](http://lib.ru/POEEAST/ARISTOTEL/ritoriki.txt) (дата звернення: 15.09.2019).
2. Барсова И. А. Поздний романтизм и антиромантизм в свете риторического типа творчества (опыт рассуждения). Науковий вісник Національної музичної академії ім. П. І. Чайковського. Київ : НМАУ ім. П. Чайковського, 1999. Вип. 6: Musical art et scientia: книга на честь 70-річчя Н. О. Герасимової-Персидської. С. 202-218.
3. Башманівська Л. А. Проблема формування риторичної компетентності студентів-філологів: теоретичний аспект. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика: монографія / за ред. О. А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. С. 153-170.
4. Берденникова Е. Гомилетические традиции духовных кантат И. С. Баха. Київ : Муз. Україна, 2008. 204 с.
5. Берденникова Е. Избранные статьи. Воспоминания. Київське музикознавство. Київ, 2007. Вип. 24. 268 с.
6. Друскін Я. Про риторичні прийоми в музиці Й. С. Баха. Київ : Музична Україна, 1972. 109 с.
7. Захарова О. Музыкальная риторика XVII – первой половины XVIII в. Проблемы музыкальной науки. Москва : Советский композитор, 1975. Вып. 3. С. 345-378.
8. Захарова О. Риторика и западноевропейская музыка XVII – первой половины XVIII века. Москва : Музыка, 1983. 76 с.
9. Игнатенко Е. “Высокий” стиль партесного концерта: к проблеме интонационно-семантической целостности. Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2005. Вип. 51: Питання організації художньої цілісності музичного твору. С. 113-123.



10. Информация художественная. Эстетика. Словарь / общ. ред. А. А. Беляева и др. Москва : Политиздат, 1989. С. 117.
11. Кириллина Л. В. Классический стиль в музыке XVIII – начала XIX веков: Самосознание эпохи и музыкальная практика. Москва : Моск. гос. консерватория, 1996. 192 с.
12. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови. Львів : Наукове товариство імені Шевченка. Українознавча бібліотека НТШ, 2000. 284 с.
13. Коннотация. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. С. 236.
14. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Ранний эллинизм. Москва : Искусство, 1979. 815 с.
15. Малишев Ю. В. Академізм в музиці. Солоспіви. Нариси та нотатки про українську вокальну лірику. Київ : Музична Україна, 1968. С. 78-88.
16. Мильштейн Я. И. Ф. Лист. Москва : Музыка, 1971. Т 1. 863 с.
17. Олексюк О. Компетентнісний підхід у вищій мистецькій освіті. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції : монографія / за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ, 2014. С. 123-125.
18. Олійник О. Народжена розумом і звернена да буттєвості. Риторика і художній вираз домрового інструменталізму. Музичне мистецтво і культура. Одеса : Друкарський дім, 2007. Вип. 8, кн. 1. С. 29-38.
19. Олійник О. Риторичні засади композиторської та виконавської творчості для домри : дис. ... канд. мист. 17.00.03. Одеса, 2016. 205 с.
20. Понизовкин Ю. В. Проблемы интерпретации и редактирования клавирных произведений И. С. Баха : учебное пособие. Москва : РАМ им. Гнесиных, 1996. 64 с.
21. Серенко С. А. Художественная концепция “Искусства фуги” И. С. Баха : дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.03. Одесса, 2004. 273 с.
22. Серенко С. О. Художня концепція “Мистецтва фуги” Й. С. Баха : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Одеса, 2004. 18 с.
23. Симакова Е. С. Риторическая компетентность специалиста в системе профессиональной подготовки. URL: [http://www.vshu.ru/files/ letters237/ simakova.doc](http://www.vshu.ru/files/letters237/simakova.doc). (дата звернення: 15.09.2019).
24. Сокол А. В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль. Одесса: Морьяк, 2007. 276 с.
25. Уилсон-Диксон Э. История христианской музыки. Санкт-Петербург : Мирт, 2001. 427 с.
26. Хазагеров Г. Г. Политическая риторика. Москва : Никколо-Медиа, 2002. 313 с.
27. Швейцер Альберт. Иоганн Себастьян Бах. Москва : Классика-XXI, 2004. 808 с.

28. Шип С. Методологическое значение доктрины о музыкальной риторике в немецком и украинском музыкознании. Київське музикознавство. Київ, Dusseldorf, 2011. Вип. 37. С. 23-49.
29. Щербакова Н. О понятии “художественная информация”. Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2005. Вип. 48: Художня цілісність як феномен музичної творчості та виконавства. С. 44-50.
30. Щербакова О. А. Риторика як інтегративна дисципліна у системі вищої гуманітарної освіти України: започаткування осмислення сучасного стану вивчення проблеми. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції : монографія / за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ, 2014. 326 с.

---

**Карташова Ж. Ю.**

## **МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

---

Однією з важливих ідей Державної національної освітньої програми є забезпечення наступності навчання, виховання й розвитку молоді в усіх ланках системи освіти, що розбудовується в незалежній державі.

Неперервна освіта на сьогодні має своєрідний статус у педагогіці та психології. З одного боку, неперервна освіта – це певна наукова концепція, підхід чи параадигма. З іншого боку, неперервна освіта – це феномен практики, певний аспект, зріз чи грань людської життєдіяльності. Тому можна стверджувати, що неперервна освіта існувала завжди і за всіх обставин так само, як завжди були люди (діти і дорослі), які вчилися протягом усього “свідомого” і “несвідомого” життя; які прагли і визнавали щось нове, таке, без чого вони не відчували себе достатніми. Тому неперервна освіта як феномен практики, тобто як неформальна, спонтанна самоосвіта, є такою ж давньою, як і сама людина [1, с. 158].

Зміст поняття “неперервна освіта” розглядається по-різному: наприклад, в Англії така освіта вважається “продовженою”, у США – “неперервною”, у Швеції – такою, “що поновлюється”. Деякі науковці вважають, що неперервна професійна освіта – це соціальний процес, який потребує перебудови складових ланок освіти.

Неперервна освіта – процес, який охоплює все життя людини і забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості та всебічне збагачення її духовного світу, це цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, здобутих у загальноосвітніх і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти. Інакше кажучи, неперервна освіта – це освіта впродовж усього життя в умовах швидких змін як засіб адаптації [1, с. 81].

Реалізація неперервної освіти в межах навчального закладу – це досить складне завдання, що передбачає пошук нових підходів до перебудови змісту навчання на всіх його етапах. Процес формування такої системи має розглядатися в єдності: людей, які повинні постійно навчатися; навчального процесу, організаційних структур та технологій забезпечення їхньої роботи в поєднанні з традиційною системою навчання. Система неперервної освіти має забезпечувати можливий рух особистості в навчанні та створювати всі необхідні умови для її професійного зростання.

В умовах розвитку вищої школи пріоритетного значення набувають процеси оновлення змісту та методів навчання студентів. Зокрема, в царині музичної освіти особливо важливими постають питання вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, одним із провідних компонентів якої виступає формування комплексу інструментально-виконавських знань, умінь та навичок студента-музиканта.

Специфіка процесу полягає у тому, що теоретична розробка цієї проблеми спричиняє вади практичного характеру, які пов'язані з недостатністю творчого спрямування музично-виконавської діяльності студентів, відсутністю уваги до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників дитячих колективів художньої творчості, слабкою орієнтацією навчального процесу на вироблення у студентів умінь та навичок самостійної виконавської інтерпретації музичних творів тощо.

Отже, відповідно до запитів сучасного суспільства значно зростають вимоги до особистості учителя музики, його здатності використовувати набутий музично-виконавський досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими художньо-естетичними цінностями та

світоглядними позиціями, набувати умінь володіти засобами пізнання себе та навколишнього світу.

Проблемі формування музично-виконавської майстерності учителя музичного мистецтва присвячені науково-методичні дослідження таких авторів, як: Л. Арчажникова, І. Мостова, В. Муцмахер, Г. Ніколаї, Г. Падалка, Ю. Цагареллі, Т. Юник та ін.

Аналіз наукової літератури та дослідження практики засвідчують, що у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва переважає декларативно-функціональний підхід, копіювання чужого досвіду, здебільшого застосовується методика виховання виконавсько-технічних навичок поза їх зв'язком із розкриттям художнього змісту твору. Згідно з традиційними методиками (Б. Струве, А. Ямпольський, Ю. Янкелевич та ін.), формування системи виконавських умінь та навичок здійснюється локально-адаптивно, тобто викладач регулює зміст та обсяг професійної інформації відповідно до рівня підготовленості студента. При цьому ігноруються такі суттєві важелі навчання, як усвідомлення власного професійного досвіду, опора на особистісно значущі і суспільно прийнятні механізми самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення майбутніх фахівців. Недостатньо враховуються можливості рефлексії, яку сучасна теорія і методика навчання музики (О. Рудницька, В. Федорчук та ін.) трактує як засіб ефективного розвитку митця.

Вказані прорахунки свідчать про відставання існуючої методики музично-виконавської підготовки фахівців у процесі неперервної освіти від досягнень сучасної науки, наслідком якого є серйозні вади в удосконаленні системи музично-виконавської підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва.

Мета статті – розкриття методологічних основ підготовки майбутнього учителя музики через аналіз і синтез взаємопов'язаних компонентів структури процесу музично-виконавського навчання у процесі неперервної освіти.

Сутність сучасної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва полягає в комплексному підході до вирішення завдань мистецької освіти та естетичного виховання в нових соціально-економічних умовах. Слушною є думка О. Апраксіної, яка зазначила: “Складність професії учителя музики визначається необхідністю

тісного взаємозв'язку елементів, які входять у поняття “вчитель” і “музикант”. Він має бути не тільки добре освіченою людиною, яка володіє своїм предметом, а й особистістю у високому розумінні цього слова. Виховуючи дітей засобами музичного мистецтва, він формує світогляд, їхні погляди, поняття, уяву” [1, с. 32].

З огляду на це, важлива роль належить проблемі неперервності, яку визначають як зв'язок між різними етапами, або ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих сторін, його організації при переході від одного етапу до іншого, і взагалі при будь-яких якісних змінах.

Проблема неперервності музично-виконавського навчання є закономірним відображенням тих суперечностей, що виникають між зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва й усталеною практикою навчання у мистецьких навчальних закладах; між теоретичною та виконавською підготовкою студентів і їх здатністю реалізувати набуті знання, вміння та навички в професійній діяльності; між необхідністю формування готовності майбутнього учителя музичного мистецтва до різнобічної музично-виконавської діяльності й недотриманням у процесі неперервної підготовки студентів-музикантів відповідних методологічних підходів і принципів, які забезпечують єдність теоретичного, методичного та практичного навчання й спрямовані на формування інтегрованої системи фахових умінь.

Інструментально-виконавська підготовка – це *процес* навчання студентів у системі навчальних занять з музично-теоретичних та музично-виконавських дисциплін, педагогічної та виконавської практик, а також *результат*, який характеризується певним рівнем розвитку особистості учителя, рівнем сформованості необхідного для цього виду педагогічної діяльності комплексу знань, умінь та навичок.

Інструментально-виконавська підготовка учителя музики у процесі неперервної освіти є багатогранною системою, яка поєднує відносно самостійні взаємопов'язані компоненти – *теоретичний, методичний і практичний*, кожен з яких виконує свої специфічні функції. Так, наприклад, теоретична підготовка, поєднуючи психолого-педагогічну й фахову, спрямована на озброєння студентів основами педагогіки та психології, дає глибокі й усебічні знання спеціального характеру (музично-історичні, музично-теоретичні,

художньо-естетичні). У процесі методичної підготовки студенти вивчають фахові методики, які забезпечують їхню готовність до навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі та інших навчальних закладах. У ході практичної підготовки майбутні учителі музики опановують навички й прийоми, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність.

У свою чергу, спеціальна музично-виконавська підготовка поділяється на декілька структурних компонентів – навчальних дисциплін. Ця складна предметна структура має такі складники, подані в логічній послідовності: основний музичний інструмент; додатковий музичний інструмент; концертмейстерський клас; хорове диригування; методика викладання гри на музичному інструменті; шкільний пісенний репертуар; історія музики; музично-теоретичні дисципліни (гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів); методика музичного виховання; художня культура; педагогічна практика.

Усі компоненти музично-виконавської підготовки складають *інтегративну цілісність*, яка має спільну мету (формування готовності студентів до музично-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі та інших закладах освіти), спільні *принципи*, єдину *внутрішню організацію*, для якої характерні взаємозв'язок і взаємозалежність усіх структурних компонентів.

Враховуючи це, ми розглядаємо неперервну музично-виконавську підготовку учителя музичного мистецтва як складну динамічну систему, якій притаманні функції, що забезпечують її стійке існування.

Ці функції умовно можна поділити на дві групи:

- *внутрішні* (освітня, навчальна, виховна), що відображають можливості самої системи, взаємозв'язок та взаємозалежність її компонентів;
- *зовнішні* (координувальна та інтегрувальна), що визначають співвідношення музично-виконавської підготовки студентів з іншими компонентами системи фахової підготовки, їхню взаємодію та закономірні зв'язки.

Музично-виконавська підготовка як об'єктивний процес має низку *закономірностей*: зумовленість системи потребами духовного розвитку суспільства, завданнями музично-естетичного виховання підростаючого покоління, вимогами шкільної програми “Мистецтво”; відповідність змісту, форм і методів музично-виконавської підготовки

рівню розвитку педагогічної науки та шкільної практики, характеру і змісту цього виду педагогічної діяльності; єдність навчання, виховання й розвитку студентів у процесі музично-виконавської підготовки; взаємозв'язок мети, функцій, змісту і методів музично-виконавського навчання студентів у педагогічному ВНЗ; залежність якості музично-виконавських знань, умінь та навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчальної діяльності студентів.

Музично-виконавська підготовка учителя базується на науково обґрунтованих *принципах*, у яких відображені, по-перше, загальні принципи фахової підготовки спеціаліста даного профілю, по-друге – принципи побудови єдиної системи музично-виконавської підготовки. Найголовнішими методологічними принципами даного виду підготовки студентів є *системність, цілісність, комплексність та неперервність*.

Явища цілісності, системності, комплексності та неперервності мають свою специфіку, і характеризуються спільними ознаками. Для всіх цих понять спільним є одне – *зв'язок*:

- внутрішній, органічний, цілісний;
- послідовний, причинно-наслідковий, системний;
- трансформувальний, відновлювальний, інтегративний;
- взаємопроникний, поєднувальний, комплексний.

Об'єктивна необхідність і значущість неперервної музично-виконавської підготовки зумовлена тим, що в процесі фахового навчання студенти повинні опанувати теоретичні основи майбутньої спеціальності в одночасному й тісному зв'язку з педагогічно-виконавською практикою, завдяки чому здійснюється цілісна підготовка студентів до навчання й виховання школярів.

Зміст і характер цілісності як загальної властивості різних систем, ступінь її розвитку та умови зростання є предметом численних наукових праць. Узагальнення їхніх положень дає змогу тлумачити цілісну систему як певним чином організовану керовану систему з розвинутими внутрішніми і зовнішніми зв'язками. Зростання органічної єдності різноманіття зв'язків з їхньою організацією, упорядкованістю призводить до більшої цілісності й ефективнішого функціонування системи. Її рух до найвищих рівнів цілісності означає комплексне вдосконалення всіх елементів, зв'язків, управління з метою підвищення ефективності функціонування. Тому інтеграційним



процесом називають рух системи до більшої та органічної цілісності [2, с. 72].

Основним методологічним напрямом у процесі неперервного навчання є *системний підхід* – таке спрямування спеціальної методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Його використовують на всіх рівнях пізнання та діяльності, оскільки такий напрям передбачає перехід до пояснення зовнішньої функції внутрішньою організацією чи внутрішнім механізмом.

Основою цього підходу є *принцип цілісності*, згідно з яким усі елементи та властивості системи розглядаються в тісному взаємозв'язку, оскільки вони утворюють єдине ціле в процесі взаємодії з іншими системами й зовнішнім середовищем. При цьому ціле варто розуміти не як механічне поєднання різнорідних частин, а як структурно організовану систему, яка виконує певні функції [3, с. 72].

Поєднання принципів системності, цілісності й неперервності в музично-виконавській підготовці учителя музичного мистецтва є закономірним процесом. Інтегративні закономірності є закономірностями становлення цілісності. Вони складають особливий підклас системних закономірностей, котрі охоплюють усі сфери реальності. За логічним статусом інтегративні закономірності є метазаконами, які описують механізми дії законів різного типу – структуроутворення, функціонування, розвитку та взаємодії [3, с. 25].

Інтеграційні процеси, на відміну від синтезу, здатні виконувати також організаційну роль. Вони дають можливість отримати нові результати в рамках тих самих компонентів, забезпечують сумісність наук і знань з різних систем завдяки загальній методології та універсальним логічним прийомам сучасного мислення, сприяють виробленню єдиних методів дослідження та подоланню розрізненості знань, ведуть до значного скорочення загального обсягу змісту освіти й розвантаження навчальних програм. Інтеграція знань є також одним з критеріїв добору та координації навчального матеріалу для різних навчальних предметів.

Узагальнюючи вищезазначене, можна констатувати, що процесом інтеграції називається процес, який задовольняє такі умови:

- із сукупності незалежних предметів утворює систему завдяки запровадженню між ними будь-яких зв'язків;



- вводить нові відношення між елементами існуючої структури;
- посилює вже наявні зв'язки між елементами даної структури [3, с. 164-165].

Інтеграція знань є суттєвим чинником формування змісту сучасної неперервної освіти з урахуванням прогностичного аспекту розвитку. Її науково обґрунтоване впровадження передбачає акцентування значущості не тільки змісту навчального матеріалу, але й логічних зв'язків між елементами цього змісту, етапність у процесі інтеграції знань, розробку критеріїв включення нових відомостей до парадигми загальної й професійної освіти та механізмів вилучення зі змісту навчання другорядних і застарілих відомостей, формування цілісної системи знань на основі базового для майбутньої професії навчального курсу [4, с. 4].

Якість професійної підготовки сучасного спеціаліста залежить від взаємодії галузей знань, що складають теоретичну основу майбутньої діяльності фахівця. Оскільки більшість професійних умінь – це складні (комплексні) уміння, які потребують різнобічних знань, їх неможливо формувати тільки в процесі вивчення окремих навчальних предметів [5, с. 34]. В умовах розширення профілю спеціалістів (учитель музики), зростання комплексності наукових і практичних проблем виникає необхідність посилення міждисциплінарних зв'язків на основі інтеграції. Сьогодні дослідження проблем інтеграції знань у галузі професійного навчання охоплюють увесь діапазон огляду її багаторівневої структури: від загальних тенденцій і закономірностей до створення інтегративних дисциплін.

Отже, неперервна фахова підготовка учителя музичного мистецтва – це багатогранний і складний процес, який потребує відповідного підходу до його організації.

Специфіка організації навчання у вищій школі полягає в тому, що на лекціях відбувається опанування знаннями тільки на першому рівні – ознайомлення з навчальним матеріалом. Інші рівні (відтворення, трансформація, вміння та навички) досягаються на практичних заняттях за умови активної самостійної навчальної діяльності студентів [6].

Індивідуальна форма навчання є пріоритетною в музично-виконавській педагогіці. Ця форма навчання дає змогу максимально розвинути здібності та творчу індивідуальність студентів, враховувати

їхні особисті можливості й відповідно до цього визначати зміст, форми та методи навчальної роботи.

Саме метод розв'язання різних за ступенем складності навчальних завдань розглядається нами як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів при формуванні системи практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення музично-виконавської діяльності в загальноосвітній школі.

Педагогічні задачі, у процесі розв'язання яких *моделюються* (імітуються) типові ситуації, характерні для навчально-виховної практики, застосовуються в підготовці вчителів як навчальний матеріал для відпрацювання тих чи тих практичних умінь, для опанування технології педагогічної діяльності, основи якої повинні закладатися вже у педагогічному коледжі шляхом встановлення органічного зв'язку між педагогічною теорією та педагогічною практикою.

Розробляючи питання застосування педагогічних задач у професійній підготовці учителя, вчені розрізняють два принципових положення:

- педагогічні задачі, що застосовуються в процесі підготовки учителя, є проміжним ланцюгом між педагогічною теорією та безпосередньою практикою роботи в школі. Знання, які здобуваються в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, вибудовуються відповідно з логікою тої чи тої наукової дисципліни, а також є продуктом розв'язання науково-теоретичних проблем і мають абстрагований характер. Практична ж діяльність учителя потребує видозміни цих знань: з одного боку, вони повинні бути синтезовані та об'єднані навколо певної практичної проблеми, що має багатогранний і цілісний характер, з іншого – вони повинні бути стимулятором практичних дій, практичних ситуацій, тобто стати засобом розв'язання реальних практичних завдань;
- педагогічні задачі, які застосовують у підготовці учителя, за своєю суттю є навчальними задачами. На відміну від реальних проблем та завдань, з якими має справу учитель-практик, навчальні задачі спеціально призначені для навчання студентів, для цілеспрямованого формування окремих умінь і навичок. Цінність навчальних задач-моделей полягає в тому, що в ході

їхнього розв'язання увага студентів фіксується на заздалегідь відібраних і чітко обмежених ситуаціях, що значно спрощує вибір рішення, на відміну від реальної практики, знижує хвилювання студента з приводу можливих помилок [7].

Застосування методу розв'язання педагогічних задач у процесі музично-виконавської підготовки учителів музичного мистецтва дозволяє моделювати *типові педагогічні ситуації* і, заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, видозмінювати та синтезувати знання, отримані в процесі вивчення окремих теоретичних дисциплін, а також застосовувати їх для розв'язання практичних завдань.

Організація самостійної роботи студентів в умовах вищого навчального закладу передбачає такі вимоги: підвищення функціональної ролі самостійної роботи в навчально-виховному процесі; посилення внутрішньої мотивації, результатом якої є розвиток пізнавальної творчої активності студентів; психолого-педагогічна обґрунтованість самостійної роботи в рамках цілісного навчального процесу з погляду формування позитивної установки на творчість, навчання, здійснення професійної діяльності [8, с. 56].

Самостійність у здобутті знань виявляється тільки завдяки власній діяльності з появою внутрішньої потреби в знаннях, зацікавленості, захопленості. Звідси пізнавальна самостійність – це така особистісна якість, в основі якої міститься *готовність* (здатність і прагнення) своїми силами здійснювати цілеспрямовану навчальну й науково-пошукову самостійну діяльність.

Усвідомлення освіти як процесу, який триває впродовж усього життя, є ознакою трансформації суспільної свідомості щодо ролі та значущості освіти у сучасному світі. Це вказує на необхідність формування готовності до неперервної освіти вже на початковому ступені навчання через прищеплення та розвиток певних особистісних якостей та цінностей, оскільки розвинена мотивація та сформованість певних особистісних якостей є домінантою неперервної освіти.

Отже, вивчення методологічних основ музично-виконавської підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі неперервної освіти дозволить на науковому рівні здійснювати процес формування готовності студентів до даного виду фахової діяльності.

### Список використаних джерел

1. Тенденции обновления систем и образовательных стандартов высшего образования государственных участников СНГ в контексте Болонского процесса / Ред. В. И. Байденко. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 159 с.
2. Апраксина О. А. Современные требования к школьному учителю-музыканту // Музыкальное воспитание в школе. 1982. Вып. 15. С. 31-43.
3. Сова М. А. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. / Сова Маргарита Олександрівна. К., 2005. – 526 с.
4. Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / под ред. М. А. Розова. Москва : Из-во Моск. Ун-та, 1989. 224 с.
5. Козловська І. Інтеграція знань учнів професійних навчально-виховних закладів / І. Козловська, Ю. Жидецький. Львів, 1993. 152 с.
6. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : дис. .... канд. пед. наук: 13.00.02 / Соколова Ольга Валеріївна. К., 2004. 207 с.
7. Беспалько В. П. Программированное обучение : дидактические основы / В. П. Беспалько. Москва : Высшая школа, 1970. – 300 с.
8. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Кулюткина и Г. Сухобской. Москва : Педагогика, 1981. 120 с.
9. Остапенко Л. В. Розвиток творчих якостей у студентів-хормейстерів засобами української духовної хорової музики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. В. Остапенко. К. 1999. 162 с.

---

Лабунець В. М.

## ІННОВАЦІЙНІ ЗАСАДИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВІКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

---

Модернізовану мистецьку інноваційну діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільно розглядати як найвищий ступінь педагогічної творчості, що зумовлена соціально-економічними змінами у суспільстві, які мають задовольнити потреби прогресивної педагогіки в модернізації, раціоналізації та інтеграції навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Інноваційна діяльність вчителя музичного мистецтва виявляється у завчасному проектуванні навчально-освітнього процесу, у цілепокладанні,

визначенні мети, завдань, змісту та конкретних технологій мистецького інноваційного навчання. Мистецька інноваційна діяльність є відбитком не лише особливостей оновлення традиційної системи освіти шляхом раціоналізації, або впровадження новаторського досвіду, або модернізації, а й презентує індивідуальний стиль вчителя музики – фахівця найвищого ступеня педагогічної творчості [1, с. 153].

Основними завданнями сучасних освітніх інноваційних процесів є:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців мистецького профілю, що дасть змогу задовольнити можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей та забезпечити мобільність на ринку праці;
- формування мережі ЗВО, яка за формами, програмами, термінами навчання й джерелами фінансування задовольнила б потреби кожної людини та держави в цілому;
- підвищення освітнього й культурного рівнів суспільства, створення умов для навчання впродовж усього життя;
- запровадження в системі вищої освіти України передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграцію у міжнародне наукове освітнє співтовариство;
- пошук рівноваги між масовою фундаментальною та елітарною освітою, з одного боку, та вузькою спеціалізацією й професійною досконалістю з іншого;
- розробка інтегративно-диференційованої моделі мікромоніторингу навчальних закладів, що потребує адекватного теоретичного осмислення.

Зкладам вищої освіти належить ключова роль у становленні освітньої системи, оскільки саме тут задаються методологічні та змістовно-структурні параметри навчальних закладів усіх типів, формується педагогічне мислення і професіоналізм сучасного вчителя. Тому структура й зміст вищої педагогічної освіти є продукуючою моделлю вітчизняної освіти. Педагогічну інноваційну освіту доцільно розглядати як підсистему всередині освіти, її породжуюче ядро, яке об'єктивно передує її становленню і стан якого визначає якість у цілому. Педагогічна інноваційна освіта реалізується як професійно-особистісне становлення вчителя в процедурах оволодіння системним

загальнокультурним знанням і способами його практичного застосування [4, с. 11].

Доцільно зазначити, що провідними методами досліджень інноваційних процесів є:

- вивчення наукових і науково-педагогічних джерел, які містять інформацію щодо інноваційних процесів, тобто методи, спрямовані на створення теоретичних узагальнень, встановлення і формування закономірностей, а саме: аналіз, синтез, індукція і дедукція, логічні методи – метод схожості, відмінності, метод супровідних змін тощо;
- методи емпіричного та математичного дослідження, які безпосередньо спрямовані на об'єкт, що вивчається (спостереження, анкетування, співбесіда, вивчення продуктів діяльності та досвіду, експеримент і дослідна перевірка, статистична обробка досліджуваного матеріалу, методи оцінювання тощо);
- структурно-функціональний метод, який передбачає розчленування феномену на складові;
- порівняльний метод, що зумовлює можливість зробити висновки щодо ефективності діяльності освітніх систем і тенденцій їх розвитку;
- конструктивно-генетичний метод, що пропонує аналіз змін у досліджуваному процесі як у цілому, так і в окремих його складових у просторі та часі;
- часткові методи дослідження: аксіоматичний, модернізаційний, парадигмальний, які здатні адекватно підійти до пізнання педагогічних феноменів [8, с. 182].

У педагогічній практиці визначено, що сучасні інноваційні освітні процеси йдуть за трьома основними напрямками [9, с. 18]:

- зміна системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови в процесі формування особистісного стилю роботи;
- зміна особистості суб'єкта, що проявляється як за зовнішніми ознаками (моторика, музична мова, емоційність тощо), так і за внутрішніми – у формуванні відповідних елементів професійної свідомості (пам'ять, мислення тощо), становленні професійного світогляду;
- зміна відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності, що проявляється у когнітивній сфері як

підвищення рівня інформованості про об'єкт, в емоційній – як зацікавлення у взаємодії з об'єктом, у практичній – як усвідомлення реальних можливостей зміни об'єкта.

Інноваційні засади інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, на нашу думку, полягають у розробці та впровадженні основних технологій, а саме:

- вітагенного навчання, що базується на актуалізації життєвого досвіду особистості (А. Белкін);
- інтрасуб'єктного відношення до виконання музичних творів (Д. Дубровський);
- врахування особистісного виконавського стилю та сугестивного впливу на аудиторію слухачів (Г. Ципін);
- активного використання медіазасобів у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів (О. Бордюк);
- оптимізації блочно-модульної організації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики (І. Глазунова).

Інноваційна технологія вітагенного навчання базується на актуалізації життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічному потенціалі в освітніх цілях. Засновником технології вітагенного навчання є А. Белкін. Ця технологія включає два рівні – це життєвий досвід, пов'язаний з отриманою інформацією та другий – де життєвий досвід виступає як компетентнісне надбання.

На першому рівні навчання життєвий досвід сприймається як вітагенна інформація, що не прожита людиною, а лише пов'язана з його отриманою інформацією про ті чи інші сторони життєдіяльності, але яка не є для нього достатньо цінною. На жаль, саме на цьому інформаційному рівні йде процес навчання у більшості освітніх технологій.

На другому рівні навчання життєвий досвід є такою вітагенною інформацією, що стала досягненням особистості, яка сконцентрована в резервах довготривалої пам'яті, що знаходиться у стані постійної готовності до актуалізації в адекватних умовах. На цій основі й базуються компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Умовою успішного запам'ятовування є глибока емоційна проникливість змістом під час збереження раціонального відношення до нього. Якщо особистість, яка запам'ятовує, не може досягти бажаних результатів, то причина цього криється переважно в емоційному

загальмуванні. Саме тут знаходиться основний комплекс психічних, інтелектуальних та вольових функцій особистості вчителя музики.

У розмаїтті можливих установок на запам'ятовування виділимо такі, що найчастіше зустрічаються. Перш за все – це вибірковість запам'ятовування, адже не все і не завжди особистість запам'ятовує те, з чим зустрічається, що сприймає й відчуває. У процесі запам'ятовування суб'єкт завжди обирає те, що впливає на його аналізатори. Тут основна роль належить властивостям та якостям подразника, який діє на особистість і який вона може запам'ятати; чи те, що сприймаємо, що відповідає нашим потребам та інтересам і що контрастує з іншими подразниками. Наприклад, музикант, який планує брати участь у конкурсі, повинен виконати обов'язковий твір, вивчити цей твір швидше і докладніше навіть тоді, коли цей твір йому не подобається.

Вибірковість у запам'ятовуванні може призводити навіть до зміни структури того, що особистість запам'ятовує. Наприклад, музикант-інструменталіст, приступаючи до вивчення нового твору, завжди (чи майже завжди) робить аналіз цього твору (стосовно змісту, форми, складності фрагментів чи фраз тощо), а потім формує у себе установку на запам'ятовування. Як відомо, це має велике значення в процесі запам'ятовування і значно його поліпшує.

Дослідження проведені Д. Узнадзе показали, що пам'ять підлягає певним установкам, це підтверджує і щоденна практика, особливо студенської молоді. Однак не слід думати, що досить самої установки без відповідної творчої активності особистості, щоб певну інформацію в якийсь спосіб запам'ятати. Для успішного запам'ятовування необхідна ще й власна активність [10].

Одним із основних чинників, що впливають на ефективність процесу запам'ятовування музичних творів, є мимовільне запам'ятовування. Результати мимовільного запам'ятовування залежать від дій, які музикант виконує, знайомлячись з певною інформацією, змістом, не маючи на меті їх запам'ятати. Цей вид запам'ятовування застосовується деякими відомими школами гри на фортепіано, скрипці тощо. Запам'ятовування твору відбувається тут не в результаті усвідомлених вправ, установки на запам'ятання, а як наслідок дуже великої кількості повторювань твору, необхідних для



його технічного опрацювання. Таке запам'ятовування дає хороший результат, але не для всіх студентів.

Музична діяльність, внаслідок якої настає мимовільне запам'ятовування, є, як бачимо з поданого прикладу, також на щось спрямованим, і ця установка позитивно впливає на сам процес запам'ятовування. Музичний чи словесний текст краще запам'ятовується завдяки його логічному зв'язку з певними діями, органічно включеними у контекст твору чи, наприклад, сценічної дії. Без такого поєднання треба було б присвятити багато часу, щоб опанувати за допомогою лише операційних дій пам'яті певний матеріал. Інколи характер дій, включаючи підсвідомість, інтуїтивність, може мати більше значення для запам'ятовування (наприклад, у випадку артистичного виконання твору), ніж сама установка на запам'ятовування.

Враховуючи вищезазначене, ціннісними орієнтаціями технології вітагенного навчання доцільно визначити:

- формування компетентностей, а саме багатопланових навичок адаптації до сучасного життя;
- формування готовності до самозбереження шляхом самодисципліни та мобілізації особистісних сил;
- виховання в учнів життєздатності;
- формування в особистості уявлення про багатомірність навчального процесу.

Технологія інтрасуб'єктивного відношення до виконання музичних творів відіграє важливу роль в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. У процесі дослідження структури свідомості особистості як суб'єктивної реальності, Д. Дубровський виокремив взаємозалежність єдності та співвідношення протилежних модальностей, як базисної основи означеного феномена. Суб'єктивно реальне сприйняття майбутнім учителем музики мистецьких творів відбувається за умови, якщо у центрі його свідомості знаходяться особистісні переживання від цих творів. У визначеній структурі свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва провідною особливістю є квазідецентричний підхід, за умови якого центр свідомості виконавця музичного твору (вчителя) переміщується до центру свідомості автора твору – композитора [6].

Під час виконання музичного твору увага виконавця музичного твору сконцентрована на авторському задумі композитора, тобто особистісні враження від твору мистецтва переходять на рівень децентрації, завдяки емпатійним переживання музиканта-виконавця. У зв'язку з цим доцільно зазначити, що емпатія як процес заглиблення в почуття дозволяє найбільш емоційно передати художньо-музичний образ виконуваного твору. Сучасними дослідниками емпатія розглядається як емоційне явище, як процес розуміння і як знання про внутрішній стан, думки, переживання та почуття іншої людини.

Емпатія є сукупністю соціально-психологічних здібностей індивіда, за допомогою яких ця властивість й розкривається. У ряд таких здібностей входять:

- здатність емоційно реагувати на переживання іншого;
- здатність розпізнавати емоційні стани, почуття і дії іншого;
- здатність використовувати способи взаємодії.

Таким чином, емпатія – це складний, багаторівневий феномен, структура якого представляє сукупність емоційних, когнітивних і поведінкових умінь, навичок, здібностей людини. На думку С. Гончаренко, емпатія є “пасивно-споглядальним розумінням ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи без активного втручання з метою надати дійову допомогу на відміну від симпатії, для якої характерне почуття приязні, прихильності, доброзичливості до когось. Процес емпатії є в основному інтелектуальним за своїм змістом” [5, с. 156-157].

Технологія інтерсуб'єктивного відношення до виконання музичних творів дозволяє розкрити особливості сприйняття творів мистецтва. На думку Л. Виготського, усі процеси сприйняття мистецьких творів, доцільно визначати як “повторні й відтворені процеси творчості” [4, с. 81]. Л. Бочкарьов розглядає естетичне сприйняття як еволюцію естетичного відношення і естетичного почуття, де естетичне почуття – це презентація творчого начала сприйняття художніх творів. Він характеризує сприйняття як “вид творчої активності”, яка включає окремі, але взаємопов'язані динамічні утворення – співпереживання і співтворчість, де співтворчість “не просто розшифровує зашифровані іншим, але і творчо констатує за допомогою уяви свої власні образи, прямо не співпадаючи з баченням автора твору” [2, с. 146].

Інноваційні основи інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва полягають у розробці та впровадженні технології врахування особистісного виконавського стилю та сугестивного впливу на аудиторію слухачів. Аналіз смислових характеристик дефініції “стиль”, як загальнонаукової проблеми містить спільні характеристики для різних комплексів (загальносмислових, психолого-педагогічних, мистецько-творчих, музично-виконавських), що містять власні стилістичні прояви суб’єктів. Ці комплекси узагальнені наступним чином: характеристики визначення суб’єкта відображенні у власній стратегії поведінки; свідомо пізнавальні дії особистості – у власній ціннісно-мотиваційній системі, унікальні якості індивіда об’єднані у власну індивідуально-цілісну неповторність, а група характеристик, що відбиває творчий потенціал суб’єкта діяльності – у власний акмерівень професійної діяльності.

Інноваційні засади інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва полягають у розробці та впровадженні технології активного використання медіазасобів у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів. Аналіз інформаційно-технічних засобів навчання слугував підґрунтям для розгляду поняття “мультимедіа” (multi media), що в сучасному розумінні охоплює засоби масової комунікації, тобто технічні засоби створення звуку, запису даних, та їх копіювання, тиражування, зберігання, поширення й обміну між суб’єктом (автором медіатексту) й об’єктом (масовою аудиторією) [9, с. 162]. Осмисленню сутності певного феномена сприяє розгляд його можливостей, що дозволяють “об’єднати в комп’ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення, анімацію” [9, с. 315-323]. Серед можливостей мультимедійної телекомунікаційної послуги визначають: надсилання чи отримання будь-якої форми даних, зберігання та робота з різними типами даних на одному носії. Система мультимедіа розглядається дослідниками як єдине, що містить різноманітні інформаційні компоненти, які знаходяться під керуванням однієї чи декількох спеціальних програм [9]. У документах ЮНЕСКО медіа-освіта розуміється як навчання теорії й практичним умінням для оволодіння сучасними засобами масової комунікації.

Виступаючи потужною можливістю сучасної інноватики, мультимедійні технології створюють нові умови стимулювання, зйомки, нашарування, масштабу, композиції тощо – налаштовує на оптимізм. Це пояснюється можливістю мультимедіа як засобу, що постає інструментальною основою екранного мистецтва, змінювати трансляцію даних відповідно до сучасного типу мислення студентської молоді.

Проблемою впровадження комп'ютерних технологій до навчального процесу ВНЗ опікуються науковці О. Бордюк, Р. Гуревич, В. Дем'яненко, Д. Дубровський, М. Жалдак, Н. Морзе, Ю. Рамський та ін. Цей феномен дослідники одноставно вважають потужним засобом здійснення навчальних цілей:

- виконання розрахунків у межах навчального процесу ЗВО;
- навчальна робота з даними мистецького спрямування;
- імітації та моделювання мистецько-дослідних процесів;
- мистецькі презентації навчального матеріалу;
- індивідуального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва в мистецькій освіті;
- диференціації навчання в процесі вивчення виконавських дисциплін;
- здійснення зворотного зв'язку при творчій взаємодії “студент-комп'ютер-викладач”;
- контроль, облік і реєстрація знань у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;
- виготовлення дидактичних матеріалів для мистецького розвитку студентів;
- здійснення інтеграції знань із виконавських дисциплін;
- розвиток творчих здібностей студентів у контексті фахового навчання.

Як наслідок, до багатьох ЗВО увійшли нові освітні стандарти щодо забезпечення навчального процесу такими інноваційними технічними засобами як інтерактивні дошки, white boards із використанням різнокольорових маркерів, проектори, DVD, відеокамери, диктофони тощо. Це з використанням комп'ютерів, Інтернет-ресурсів, спеціальних навчальних мультимедійних програм дозволяє оптимізувати навчальний процес. Так, дослідники М. Гаценко, З. Сулейманова, розглядаючи процес уведення засобів мультимедіа

до навчального процесу ЗВО, вважають, що це створює сприятливі умови для розвитку творчих та когнітивних здібностей студентів як у нерегламентованих умовах, так і в багатоваріантності навчання. До того ж, це формує і розвиває дивергентне мислення студента як здатність до одночасного висунення багатьох неординарних ідей, а також до вирішення навчального завдання швидко, конкретно, гнучко й оригінально. Цьому сприяють автоматизовані навчальні системи, що являють собою педагогічний програмований засіб, призначений:

- для надання допомоги в процесі практичної роботи студентів за певною навчальною програмою;
- для демонстрації відомостей;
- практичної роботи з метою засвоєння фахових умінь і навичок;
- проведення проміжного та підсумкового тестування.

У навчальному процесі визначають такі типи автоматизованих навчальних систем:

- тренувальний (для закріплення знань, умінь і навичок);
- когнітивний (орієнтовані на засвоєння понять і працюють за режимом близького до програмованого навчання);
- проблемного навчання, зорієнтованого до вирішення навчально-пізнавальних завдань, та реалізації принципів непрямого керування;
- імітаційний та моделюючий;
- ігровий (гра використовується в якості засобу навчання);
- тестувальний та екзаменаційний;
- довідково-інформаційний.

Відповідно до цього, озвучення сучасних мультимедійних занять здійснюється за допомогою звуку та вербальних символів. Так, звук, записаний у файл, прив'язується до певних кадрів. Для цього необхідним є забезпечення комп'ютера таким додатковим обладнанням, як звукова плата, навушники, мікрофон тощо. Враховуючи це, А. Бондаренко класифікує існуючі комп'ютерні програми за групами:

- музичні редактори, які відкривають можливості для експериментування з електронними звуками;
- енциклопедії;
- ігрові музичні програми;
- програми-тести та вікторини;

– комбіновані програми [1, с. 221].

Основним завданням інформаційного насичення виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва за допомогою засобів мультимедіа є емоційне об'єднання внутрішнього світу студента зі світом зовнішнім. Саме мультимедіа як вид мистецтва впливає на людину завдяки засобам динамічної виразності: розмірам зображення, висоті звучання, кольору, артикуляції, довжині темпу, гучності тощо. Відомості мають свою вібрацію, яка певним чином впливає на людину, оскільки наділена своїм позитивним або негативним станом. У разі взаємодії людини з даними відбувається вплив на її свідомість і деякі фізіологічні процеси. При цьому значимість певного впливу залежить від нервово-психічного стану кожної людини. Вміле спрямування викладачем студента до роботи з даними під час пізнавально-самостійної діяльності у відповідності з виокремленою навчальною метою й естетичними нормами, допоможе сформуванню певного емоційного стану, змістовно наповнити його пізнавально-самостійну діяльність, підвищити творчу активність.

Ефективність виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає *оптимізацію блочно-модульної організації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва*. У процесі розвитку музично-педагогічної освіти склалася певна навчальна система інструментально-виконавської підготовки вчителів музичного мистецтва для продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. Її мета полягає у формуванні музичної та духовної культури студентів й забезпеченні їх творчої самореалізації у художньо-естетичному процесі навчання. Тому одним з пріоритетних напрямів удосконалення сучасного музично-педагогічного навчання учителів музичного мистецтва є оптимізація їх інструментально-виконавської підготовки.

Важливим напрямом реформування освіти України є перехід до динамічної двоступеневої системи підготовки фахівців (бакалавр, магістр); урізноманітнення типів навчальних програм, що дає змогу задовольняти можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів та забезпечити її мобільність на ринку праці.

Ідея запровадження модульної системи навчання пов'язана з виникненням у зарубіжних наукових джерелах концепцій щодо

одиниці змісту навчання. Їх сутність полягала в тому, що окремі частини навчального матеріалу визначали як автономні й включали в програму навчального курсу. Спочатку ці самостійні частини були визначені як “мікро-курси”, “міні-курси”, а згодом – “модулі”. Адже модульно-рейтингова система організації навчального процесу виступає передусім як певне явище, об’єкт вивчення, тому з позицій системно-цілісного підходу має розглядатися як складне утворення, специфіка якого визначається не стільки елементами його побудови, скільки характером відношень і зв’язків між визначеними елементами.

Доречно підкреслити, що модульно-рейтингова система навчання розглянута як послідовне засвоєння навчального матеріалу рівними, цілісними, логічно впорядкованими і обґрунтованими частинами (модулями), результати його засвоєння є підставою для визначення місця (рейтингу) студента. Таким чином, саме модульно-рейтингова система представляє собою найбільш яскраву демонстрацію сукупності змістово-організаційної та контролюючої складових фахової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Отже, інноваційні засади інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва полягають у розробці та впровадженні визначених нами основних технологій, а саме: вітагенного навчання, що базується на актуалізації життєвого досвіду особистості; інтрасуб’єктного відношення до виконання музичних творів; врахування особистісного виконавського стилю та сугестивного впливу на аудиторію слухачів; активного використання медіазасобів у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів; оптимізації блочно-модульної організації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

### **Список використаних джерел**

1. Бондаренко А. В. Інтерактивні технології в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики засобами мультимедіа // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. Умань : ПП Жовтий, 2011. Випуск 36. 301 с. С. 83-87.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности : монография. Москва : Классика-XXI, 2008. 352 с.

3. Бордюк О. М. Використання комп'ютерних технологій у сучасній мистецькій освіті. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. Київ : НПУ, 2009. Вип. 7 (12). С. 75-79.
4. Выготский Л. С. Психология искусства [сост. М. Г. Ярошевский]. Р н / Д. : Феникс, 1998. 479, [1] с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник. [Вид. друге, доп. й виправ]. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
6. Дубровский Д. И. Информация, сознание, мозг : Монография. Москва : Высшая школа, 1980. 286 с.
7. Дубровский Д. Ю. Компьютер для музыкантов-любителей и профессионалов : практичес. пособие. Москва : Триумф, 1999. 400 с.
8. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.
9. Ліхіцька Л. М. Компонентна структура готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. №17 (218). 2011. С. 148-153.
10. Узнадзе Д. М. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси : Изд. АН Груз.ССР, 1961. С. 57-59.
11. Фуллан Майкл. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ / Перек. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян. Львів : Літопис, 2000. 269 с.

---

**Маринін І. Г.**

## **ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО КЕРІВНИЦТВА ШКІЛЬНИМ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМ КОЛЕКТИВОМ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ**

---

Проблема вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності наразі знаходиться в центрі уваги сучасних практиків та науковців-дослідників, які досліджують: теоретичні засади інструментально-виконавської діяльності (О. Бодіна, Н. Корихалова, Л. Мазель); сучасні підходи щодо удосконалення професійної підготовки вчителів музики (Н. Згурська, І. Мостова, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Саїк, В. Шульгіна, О. Щолокова); вдосконалення фахової підготовки вчителя музичного



мистецтва на компетентнісній основі (О. Горбенко, Н. Гуральник, А. Козир, Л. Масол, Н. Мосенко, Н. Остапенко, Т. Пляченко, Л. Соляр); інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики (В. Лабунець); теоретичні положення змістового наповнення поняття “інструментально-виконавська підготовка” вчителя музики (Н. Мозгальова); питання формування виконавських умінь (І. Гринчук, В. Крицький, Є. Куришев, В. Муцмахер); виконавської майстерності (М. Давидов, Т. Юник); процес формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності (Л. Гусейнова).

Так, науковець Л. Гусейнова в дисертаційному дослідженні “Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності” (2005) висвітлює проблему формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності. Зокрема, автор конкретизує поняття “готовність до інструментально-виконавської діяльності”, висвітлює теоретичні аспекти її формування і наголошує на “залежність ефективності формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності від впровадження експериментальної методики, що передбачає розвиток спонукальних мотивів інструментально-виконавської діяльності, поглиблення теоретичної підготовки, використання прийомів творчої діяльності, збагачення естетичних ціннісних орієнтацій, підвищення рівня технічної майстерності, активізацію виконавської практики” [ 2, с. 19].

Проблема вдосконалення підготовки вчителя музичного мистецтва постійно знаходиться в полі зору сучасних педагогів-дослідників. Так, науковець В. Лабунець, спираючись на власний науково-педагогічний досвід, в монографічному дослідженні: “Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика” (2014) здійснює спробу “висвітлити інноваційні напрями підготовки майбутніх учителів музики у контексті європейського освітнього простору; висвітлити сутність інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики з позиції педагогічної інноватики; <...> розкрити специфіку інструментально-виконавської підготовки бакалаврів та магістрів в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів; проаналізувати

функції мистецької освіти та визначити освітньо-виховний вплив мистецьких дисциплін на інструментально-виконавську підготовленість майбутніх фахівців <...>” [9, с. 8].

Акцентуючи увагу на специфіку фахової підготовки студентів музичних спеціалізацій в контексті сучасних тенденцій модернізації вітчизняної освіти, Т. Пляченко пропонує здійснювати навчальний процес на компетентнісній основі, що формує їх готовність застосовувати в нових умовах набуті за час навчання знання, уміння й досвід музично-педагогічної діяльності; інтегрувати загально-професійну та спеціалізовано-професійну компетентності; володіти фаховими компетенціями відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя музичного мистецтва [11, с. 52].

Однак проблема формування готовності студентів до керівництва шкільним народно-інструментальним колективом на основі компетентнісного підходу в професійній підготовці вчителя музичного мистецтва за вимогами нових галузевих стандартів ще не знайшла належного обґрунтування в науковій літературі й тому є актуальною для статті.

Мета статті – висвітлити теоретичні та практичні аспекти формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до керівництва шкільним народно-інструментальним колективом в контексті компетентнісного підходу.

В окресленні основних завдань інструментального вектору музично-виконавської підготовки студентів у вищих навчальних мистецьких закладах до творчо-мистецької діяльності зі шкільними народно-інструментальними колективами визначальними є наукові праці В. Воеводіна, М. Гуральника, М. Голючека, В. Лабунця, В. Лапченка, О. Олексюк, Т. Пляченко, а також власний науковий та практичний досвід роботи у вищому навчальному закладі.

Різновекторність у наукових поглядах щодо підвищення ефективності інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики одночасно дають підставу стверджувати про недостатню однастайність науковців стосовно сутності та завдань її інструментального спрямування у формуванні готовності до керівництва шкільними народно-інструментальними колективами.

Сучасна наукова література виокремлює три загальні ракурси вивчення проблеми готовності особистості: психологічний, соціологічний, педагогічний.

Для соціологічного аспекту визначальним є дослідження не лише готовності як одного з компонентів психологічної структури, а й середовища, котре впливає на суб'єкта, аналіз його діяльності та поведінки, в яких проявляється досліджувана якість.

Психологія ж вивчає, насамперед, мотиваційну сферу людини, її потреби, інтереси, ідеали, що є важливим компонентом готовності.

Що ж до педагогічного напрямку, то він включає здебільшого аналіз навчально-виховного процесу та його роль у формуванні зазначеного феномена особистості.

Спрямованість даного дослідження на пошуки шляхів удосконалення процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва шкільним народно-інструментальним колективом (НК) передбачає необхідність вирішення поставленої проблеми в педагогічному аспекті. Адже системне й поетапне формування готовності студентів до професійної діяльності породжує нову стрижневу якість майбутнього вчителя – професійну готовність, що формується внаслідок цілеспрямованої, організованої викладачами діяльності і характеризується метою, змістом підготовки студентів, а також мотивами їхньої професійної самоідентифікації. Проте, оскільки таке розуміння категорії “готовність” не суперечить його тлумаченню в інших аспектах, доцільно проаналізувати дефініції самого поняття і структури готовності, що пропонуються авторами із суміжних галузей наукового знання.

Для розуміння змістової сутності готовності особистості до певного типу діяльності важливе значення мають дослідження, що присвячені феномену установки, яка спричиняє певну активність майбутнього вчителя і зумовлює організованість та узгодженість його способів дій. Регулюючий вплив установок поширюється на різні за складністю імпульсивні й свідомі реакції особистості, оскільки установку як готовність до діяльності слід розуміти (за Д. Узнадзе), не як частковий психологічний феномен, а як універсальний стан цілісного суб'єкта. З таких позицій готовність формується під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх умов, свідомого та неусвідомленого сприйняття інформації [15].

Близькими до такого трактування готовності є міркування Н. Левітова, який визначає даний феномен як психічний стан особистості, що може бути тривалим та короточасним і залежить від індивідуальних особливостей людини, а також від тих умов, у яких відбувається діяльність суб'єкта [10].

Тлумачення стану готовності до діяльності в розумінні “оперативного спокою” пропонує О. Ухтомський. За О. Ухтомським, механізм стану готовності спирається на рухливість “нервових процесів”, що й забезпечує перехід від “оперативного спокою” до термінових дій [17].

Наразі напрошується висновок про те, що формування готовності як складного особистісного утворення повинно включати комплекс педагогічних впливів, спрямованих на різні аспекти розвитку індивіда. Серед них основними є психічні процеси пізнавальної діяльності, емоційно-вольової реакції, які регулюють рівень активності людини, а також мотиви поведінки, усвідомлення котрих утворює сприятливі умови для ефективності формування стану готовності. Підтвердженням цьому може слугувати думка В. Крутецького, який трактує готовність як ансамбль, синтез властивостей особистості, що визначають її здатність до діяльності, де її основними компонентами є: активне позитивне ставлення до діяльності, схильність до занять нею, яке переходить у пристрасне захоплення; низка характерологічних рис та стійких інтелектуальних почуттів; наявність у перебігу діяльності сприятливих для її виконання психологічних станів; певний фонд знань, умінь і навичок у відповідній галузі; психологічні особливості сенсорної та розумової сфер, які визначаються вимогами до конкретної діяльності [5].

Подібного тлумачення структури готовності через цілісне уявлення про конкретну людину – біологічну істоту, носія соціальної свідомості, дотримується А. Пуні, який акцентує увагу на пізнавальному, емоційному та вольовому компонентах і підкреслює, що вони не є ізольованими характеристиками досліджуваної особистісної якості, а динамічною системою взаємопов'язаних елементів. Саме тому формування готовності передбачає єдність ідейної, технічної, вольової та теоретичної підготовки суб'єкта навчання і виховання [12].

Отже, в науковій літературі готовність тлумачать як сукупність усталених рис особистості, складна інтегральна якість людини, що формується під впливом зовнішніх та внутрішніх умов. Перші з них охоплюють сукупність конкретних обставин, у яких відбувається діяльність, а інші – індивідуальні особливості, які властиві певному суб'єкту. Таким чином, структуру готовності можна трактувати як комплекс якостей особистості, котрі знаходяться у взаємозв'язку моральних, психологічних та професійних компонентів. До них автори наукових праць також додають ідейну, політичну, професійну обізнаність суб'єкта, його особистісну позицію при виборі професії, почуття обов'язку та відповідальності, колективізм і товарицькість, працелюбність та організованість в роботі.

Багато хто з науковців тлумачить готовність не лише як інтегральну якість особистості, а також її спрямованість на виконання професійної діяльності. Наприклад, М. Д'яченко та Л. Кандибович стверджують, що стан готовності характеризує актуалізацію потенційних можливостей суб'єкта та їх адаптацію до успішних дій в той чи інший момент, внутрішню спрямованість людини на певну поведінку за умови виконання навчальних або трудових завдань, установку на активні та доцільні дії [4].

У цьому ж руслі досліджується науковцями і готовність до педагогічної праці, яка вирізняється такими ж сутнісними характеристиками, як й інші види професійної діяльності. Найбільш повне тлумачення готовності до педагогічної праці пропонує В. Сластьонін, який наголошує, що зазначений феномен є сукупністю якостей особистості, які забезпечують ефективність виконання професійно-педагогічних функцій. До його показників науковець зараховує “здатність до ідентифікації себе з іншими або перцептивну здібність; психічний стан, який відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волі, ініціативність, винахідливість тощо”. Готовність до педагогічної праці, на його думку, включає також “емоційну сталість, що забезпечує витримку та самовладання; професійно-педагогічне мислення, тобто таке мислення, яке дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати науково обґрунтовані пояснення успіхів і невдач, передбачувати результати роботи” [14, с. 39].

У такому випадку, наразі варто звернутись до концепції Л. Кондрашової, яка вважає, що готовність є регулятором поведінки та умовою результативності праці вчителя. Вона вводить в обіг поняття “морально-психологічна готовність” до педагогічної діяльності як комплексну характеристику, що включає в себе “ідейно-моральні та професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, спрямованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів цієї праці, потребу в професійному самовихованні” [7, с. 13].

Л. Кондрашова, досліджуючи механізм становлення професіоналізму студентів педагогічних вузів, висвітлює складні зв'язки, що існують між професійним установками, переконаннями і діяльністю та інтелектуальним, емоційно-вольовим і мотиваційним компонентами структури готовності. Серед різноманітних якостей, які забезпечують високий рівень морально-психологічної готовності, авторка виокремлює організаторські здібності вчителя, що мають особливе значення в контексті актуальності проблеми, спрямованої на дослідження готовності студентів музичних спеціалізацій до керівництва шкільним творчим колективом.

Аналіз організаторських здібностей майбутнього вчителя потребує звернення до поняття “організатор” як особистісної, сутнісної характеристики суб'єкта організаторської діяльності. В його структурі, як правило, виокремлюють п'ять компонентів:

- спрямованість особистості;
- підготовленість особистості;
- загальні якості особистості;
- специфічні властивості особистості;
- індивідуальні особливості особистості.

Водночас, автори наукових праць зазначають, що недостатній розвиток одних з цих компонентів може компенсуватися більш високим рівнем розвитку інших. Озвучена теза спонукає вкотре зазначити, що структура феномена готовності – це універсальна система взаємопов'язаних компонентів, де зміна одного викликає зміну інших і всієї системи в цілому.

У науковій літературі термін “організаторська діяльність” нерідко ототожнюється з поняттям “управління”. Так, Г. Шакуров вбачає

в організаторській діяльності двобічний процес. З одного боку, організаторська діяльність передує будь-якій діяльності з управління, а з іншого – організаторська діяльність є самостійним видом людської активності. Але, оскільки організаторський процес є динамічним, він може ототожнюватися з поняттям “управління” [18]. Науковець пропонує багаторівневу модель процесу управління з переліком функцій, які також включають функції організаторської діяльності. Це цільові функції, що віддзеркалюють потреби суспільства; соціально-психологічні, що спрямовані на організацію, активізацію, згуртування колективу, розвиток самодіяльності, ініціативи, самоуправління; оперативні, котрі характеризують власне керівну діяльність.

Враховуючи те, що зазначені функції тісно переплетені між собою, можна стверджувати, що готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до керівництва шкільним НІКом передбачає як розвиток організаторських здібностей, так і його здатності до управління колективом.

Л. Уманський зазначає, що організаторська діяльність – це завжди управління, проте не всяке управління варто вважати організаторською діяльністю. До таких понять належить самоуправління та керівництво, суспільна активність, активна життєва позиція. Автор фокусує увагу на тому, що “організаторська діяльність є динамічний процес, рух, вдосконалення особистості організатора в кожному її компонентів, їх взаємовпливів та взаємодій, змін у процесі життєдіяльності й водночас нерозривного зв’язку, єдності одне з одним, так і з цілою плеядою чинників та умов, що входять до цієї єдності” [16, с. 81].

Не важко помітити, що більшість авторів цитованих посилань висвітлюють поняття “організація” та “управління” як взаємодоповнюючі або ж як тотожними. Але з позицій більш вимогливого підходу до використання термінологічного апарату треба врахувати широке тлумачення цих понять, яке пов’язане з етимологією зазначених слів. Організувати означає виконати такі попередні заходи та дії, які необхідні для проведення у відповідність умов компонентів, зв’язків з метою створення певного механізму. Надалі такий механізм треба привести в дію і лише тоді варто вести мову про управління ним. У цьому тлумаченні організаторські функції та вимоги до керівника постають в іншому вимірі. Наприклад,

можна бути успішним організатором шкільного творчого колективу, але посереднім його керівником і навпаки.

Виникає питання: чому в багатьох наукових працях, які безумовно виконані на високому теоретичному рівні і є внеском у розвиток педагогічної практики, поняття організації та управління (керівництва) фактично не розведені? Очевидно, відповідь на це питання криється в тому, що багато авторів не аналізували співвідношення цих функцій з позицій часового виміру щодо створення і функціонування шкільного творчого колективу, етапності творчого процесу, який включає зародження, розвиток та завершення творчої каденсії колективу. Адже музичні колективи, особливо шкільні, є тимчасовим явищем, які надалі розпадаються. Вивчення рушійних сил такого творчого колективного життя пропонується виокремити в окремий ракурс спеціального наукового дослідження.

Відомо, що організатор є здебільшого керівником, але керівник не завжди здатний бути організатором. Тут варто звернутися до аналізу праць Н. Кузьміної, яка пропонує найбільш повну структуру організаторської діяльності вчителя. Вона виокремлює чотири компоненти:

- комунікативний;
- організаторський;
- конструктивний;
- гносеологічний.

На її думку, організаційний компонент включає: а) організацію викладу матеріалу (розповідь, бесіда, лекція); б) організацію власної поведінки (педагогічні дії в реальних умовах діяльності); в) організацію діяльності дітей (колективної, групової, індивідуальної), їхніх дій та вчинків у такій послідовності, яка б дозволила вчителю здійснювати найближчі й кінцеві цілі своєї діяльності [8, с. 84].

Спробу з'ясувати сутність організаторської діяльності ми помічаємо в працях В. Сапоровської, яка характеризує організаторську діяльність як процес, за допомогою якого людина власними діями здійснює керівництво очолюваного ним колективу на основі планомірного упорядкованого виконання певних завдань, що висуває життя [13, с. 32].

У межах даного дослідження найбільш доцільним є визначення організаторської діяльності, запропоноване В. Горчаковою, яка



стверджує, що це “діяльність однієї людини, котра здійснює мобілізацію, координацію, взаємодію та взаємозв’язок спільно діючої групи людей. Діяльність організатора може також трактуватися як процес, де здійснюється згуртування та спрямування очолюваної групи людей на свідоме упорядкування, виконання різних організаторських завдань” [1, с.134].

Таким чином, варто зазначити, що готовність не можна тлумачити лише як “властивість” чи “ознаку” окремої особистості. Швидше зазначений феномен є концентрованим показником діяльнісної сутності особистості, мірою її професійної зрілості, рівнем професійної культури. З таким висновком збігається міркування Л. Кондрашової, яка не обмежує тлумачення сутнісних характеристик готовності ознаками певного психічного стану вчителя, сукупності його властивостей і якостей, переліком професійних умінь і навичок, а досліджує готовність як складне утворення, що містить необхідні стосунки, установки, властивості та якості особистості, які забезпечують можливість майбутньому фахівцю свідомо та реально, зі знанням справи виконувати власні професійні функції та зобов’язання [7, с. 16].

У встановленні сутності готовності до педагогічної діяльності не можна бути осторонь вимог, що висуваються сьогодні до особистості вчителя, зокрема до його комунікативних умінь, які забезпечують йому здатність будувати навчально-виховний процес на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва і співпраці. За роки навчання в закладі вищої освіти майбутній педагог повинен засвоїти теоретичні знання щодо змісту та структури взаємодії з учнями, основні показники її сформованості аби підвищити рівень готовності до педагогічної праці, професійної компетентності і зрілості, творчого підходу до роботи.

Таким чином, ґрунтуючись на зазначених напрямках висвітлення змісту зазначеного феномена, поняття готовності студентів до музично-педагогічної діяльності у шкільному колективі “НІК” можна визначити як складне особистісне утворення, яке спрямоване на інструментально-виконавську діяльність учителя, яка включає необхідні знання та уміння, якості комунікативності, компетентності, здатності до організації та управління творчим шкільним колективом на основі принципів співпраці і співробітництва.

Запропонована дефініція поняття готовності орієнтує на виокремлення його структурних компонентів. Багато хто з науковців, які досліджували зазначену категорію, вбачали в її змісті певну сукупність професійних знань, умінь та навичок. Основними компонентами готовності в науковій літературі називалися методичні знання, професійні та прикладні уміння, позитивне ставлення до виховання (Р. Пенькова) або система суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних знань та умінь (Л. Арчажникова). Проте сучасні вимоги до музично-педагогічної діяльності, як уже зазначалося вище, спричиняють необхідність враховувати особистісні характеристики готовності вчителя не лише як ознаку його освіченості, а й розвиток мотиваційної, інтелектуальної та емоційно-вольової сфер.

Саме тому, на увагу заслуговує виокремлення таких компонентів структури готовності, як “психологічна готовність, теоретична підготовленість до педагогічної діяльності, практична готовність учителя, його ідейно-політична підготовка, світогляд та загальна культура, професійно-педагогічна спрямованість” (О. Мороз); “світоглядний, когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий та операційно-поведінковий компоненти” (С. Манукова); “професійні знання та уміння, професійно-педагогічна спрямованість, педагогічні здібності, особистісні якості, що відповідають професійно-педагогічній етиці, а також вольові риси характеру” (Р. Нью).

Дещо інший підхід до тлумачення структурних компонентів готовності пропонує у власній праці К. Дурай-Новакова. Структуру готовності вона досліджує у безпосередньому зв'язку з удосконаленням психічних процесів, які необхідні для успішної діяльності вчителя. Так, на її думку, важливими компонентами феномена є розвиток професійної спрямованості, ознайомлення з професією, професійне виховання і самовиховання, самоідентифікація [3, с. 7].

Найбільш доцільну структуру готовності представлено в концепції Л. Кондрашової, яка виокремлює наступні компоненти: мотиваційний (професійні установки, інтереси, потяг до педагогічної роботи); морально-орієнтаційний (професійні обов'язки і відповідальність, інтерес і любов до дітей, педагогічний такт, педагогічна вимогливість, товариськість, об'єктивність і принциповість); пізнавально-операційний (педагогічний кругозір, професійна спрямованість

сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, педагогічні здібності, дії, операції, прийоми, що необхідні вчителю для успішного виконання професійної діяльності); емоційно-вольовий (емоційна сприйнятливність, професійний оптимізм, ініціативність у педагогічній роботі, ініціативність у вирішенні навчально-виховних завдань, самовладування, здатність управляти власним емоційним станом тощо); психофізіологічний (професійна працездатність, активність і саморегуляція, врівноваженість та витримка, рухливий темп роботи тощо); оцінний (самооцінка власної професійної підготовки і відповідності процесу професійних завдань з оптимальними педагогічними вимогами [6, с.106].

На основі узагальнених підходів до розуміння структури зазначеного феномена, які свідчать про те, що готовність до педагогічної діяльності є синтезом розумових, мотиваційних, операційних, емоційних, вольових та інших рис особистості, зроблено висновок і щодо структури готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до керівництва шкільним народно-інструментальним колективом, виокремивши такі основні компоненти:

- мотиваційний;
- операційно-пізнавальний;
- емоційно-вольовий;
- оцінний.

Мотиваційний компонент має прояв в інтересі та позитивному ставленні майбутнього вчителя до керівництва шкільним народно-інструментальним колективом, особистісному спрямуванні на використання власних знань, умінь і навичок у творчо-виховній позакласній роботі. Ефективність формування зазначеного компонента залежить від сформованості в студентів конкретної установки на організацію педагогічної діяльності щодо керівництва творчим колективом учнів, від бажання залучити до активної творчої діяльності всіх її учасників. Оскільки установки, ціннісні орієнтації особистості, її потреби та інтереси значною мірою мають вплив на результативність творчої діяльності, можна стверджувати, що мотиваційний компонент є основою для реалізації інших компонентів структури, внутрішнім, суб'єктивним чинником її вдосконалення. Саме мотиваційний компонент стимулює спрямованість майбутнього вчителя на даний вид позакласної гурткової роботи, забезпечує

сталість інтересу до педагогічного керівництва в шкільному творчому колективі, наближує педагога-організатора до творчої діяльності. Мотиваційний компонент є результатом сформованості низки якостей, серед яких є такі: безкорисливість мотивів, готовність до виконання функції керівника-організатора, творча активність.

Операційно-пізнавальний компонент передбачає набуті знання, педагогічний кругозір, музично-педагогічні здібності майбутнього вчителя музичного мистецтва стосовно організації педагогічного керівництва в народно-інструментальному колективі школярів, а також компетентність щодо планування виховної роботи, добору репертуару, взаємодії з учасниками творчого колективу, активізації їхньої творчої самостійності.

Формування емоційно-вольового компонента передбачає розвиток ініціативності в музично-педагогічній роботі, його здатності до емоційного проникнення у внутрішній світ кожного учня, вміння створювати сприятливу психолого-педагогічну атмосферу спільної творчої роботи, які використовуються у навчально-виховному процесі, формувати позитивну емоційну атмосферу та емоційні реакції ставлення одне до одного. Наявність в студентів певної емоційної культури є дуже важливим чинником ефективності майбутньої музично-педагогічної діяльності, яка ґрунтується на позитивному емоційному досвіді вчителя, різноманітті його емоційно-емпатійних почуттів, умінь управляти власними емоціями та реакціями учнів, педагогічному оптимізмі та самовладанні.

Не менш суттєвим є вольовий складник готовності вчителя, який має прояв у його здатності до самоуправління та керівництва іншими особами, умінні впливати на розвиток учнів, швидко включатися в роботу, мобілізувати власні сили, виявляти ініціативу та самостійність.

Оцінний компонент має прояв в готовності майбутнього вчителя до самооцінки власної музично-педагогічної діяльності, аналізу досягнутого в музично-педагогічній роботі, виявленні допущених помилок та недоліків, визначенні способів їх корегування, а також умінні вірно оцінити власний професійний рівень на основі встановлених критеріїв до педагогічної праці.

На сьогодні запровадження кредитно-трансферної системи навчання стимулювало викладачів інструментально-виконавських

дисциплін кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка розробити навчальні і робочі програми для забезпечення якісної інструментальної підготовки бакалаврів та магістрів спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка. Представлені плани значно розширюють можливості для формування в майбутніх вчителів музики компетенцій в галузі народно-інструментального мистецтва.

На нашу думку, основу професійної компетентності майбутнього вчителя музики – керівника шкільного НКУ мають складати конкретно-предметні компетентності (знання), які формуються на основі детального аналізу вимог до народно-інструментальної підготовки та характеру його взаємодії зі шкільним творчим колективом. Наразі конкретно-предметні знання слугують основним підґрунтям формування компетентності, які формують готовність майбутніх вчителів музичного мистецтва до керівництва шкільними народно-інструментальними колективами.

До переліку навчальних дисциплін, які забезпечують формування конкретно-предметних компетентностей майбутнього вчителя музики з народно-інструментальної підготовки, входять: “Гра на народних інструментах”, “Основний музичний інструмент та концертмейстерський клас”, “Інструментознавство та оркестрування”, “Оркестровий клас”, “Методика роботи зі шкільними творчими колективами”, “Методика навчання гри на музичному інструменті”, “Практикум роботи з народно-інструментальними колективами”, “Історія інструментального виконавства”, “Виконавська майстерність з фаху”.

Вище зазначений комплекс навчальних дисциплін інструментального вектору підготовки спрямований на формування у майбутніх вчителів музики компетентностей керівника НКУ, до яких варто зарахувати наступні: вміння організувати шкільний народно-інструментальний творчий колектив та його діяльність; володіння методикою початкового навчання та музичного розвитку учнів у НКУ; здатність управляти музично-педагогічним процесом вивчення та виконавством музичних творів; готовність до концертних виступів з творчим колективом.

Звісно, такий розгалужений предметний перелік інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає від нього мотивації, а також спрямованості на роботу з шкільними народно-інструментальними колективами загальноосвітньої школи, позашкільних та дитячих мистецьких навчальних закладів.

Так, у процесі вивчення навчальної дисципліни “Гра на народних інструментах” (ладкова кобза, домра, скрипка, цимбали, сопілка, бандура), що вивчається протягом I курсу згідно з освітньо-професійною програмою (ОПП), передбачається практичне оволодіння технічно-виконавськими навичками гри на народних інструментах й опанування навичками самостійної роботи в процесі вивчення гри на народних інструментах.

Запропонована навчальна дисципліна “Гра на народних інструментах” формує актуальні для сучасного фахівця компетентності, які мають прояв у: позитивному ставленні до інструментально-виконавської підготовки; володінні системою виконавських умінь і навичок, необхідних для відтворення художнього задуму музичного твору; здатності до організації самостійної роботи за музичним інструментом; вмінні формувати музичні здібності та художні смаки в школярів в процесі опанування музичними творами в класі гри на народних інструментах.

Навчальна дисципліна “Оркестровий клас” (II-IV курси) є складовою частиною спеціальних дисциплін інструментально-виконавської підготовки, яка формує професійні, світоглядні, естетичні погляди, колективну виконавську майстерність гри в студентському оркестрі та забезпечує підготовку майбутнього викладача музичного мистецтва до керівництва шкільним народно-інструментальним колективом.

Основними завданнями навчальної дисципліни є:

- формування у студентів професійних умінь та навичок колективної гри в оркестрі;
- опанування студентами репертуаром для роботи з шкільними народно-інструментальними колективами;
- оволодіння системою пізнавально-технологічної і художньо-творчої діяльності студентів-оркестрантів у процесі роботи над музичним твором, реалізації його художнього потенціалу;

- формування у студентів інтересу, потребу та установку на музично-педагогічну діяльність керівника шкільного НІКу;
- формування психолого-педагогічних та спеціальних умінь, які є основою професійно-методичного досвіду роботи керівника шкільного НІКу.

У процесі вивчення навчальної дисципліни “Оркестровий клас” студенти набувають спеціальні (фахові, предметні) компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, які передбачають:

- володіння комплексом знань музично-історичного змісту та музично-теоретичного змісту;
- володіння системою інструментальних музично-виконавських умінь колективного виконавства;
- володіння методикою початкового навчання учнів на народних інструментах та їх музичного розвитку;
- здатність управляти музично-педагогічним процесом вивчення та виконання музичних творів ансамблем та оркестром народних інструментів.

Особливе місце в структурі інструментально-виконавської підготовки студентів посідає “Історія інструментального виконавства”. Метою вивчення дисципліни є формування в майбутніх вчителів музики культурологічного уявлення про інструментальне виконавство як форму музичної діяльності в її співвідношенні з діяльністю композитора і слухача; комплексу навичок художньо-естетичного аналізу інструментально-виконавських стилів; ознайомлення з естетичними, педагогічними та виконавськими принципами світових й національних шкіл та окремих видатних музикантів; висвітлення основних стильових етапів розвитку джазового виконавства; набуття музично-історичних, культурологічних знань розвитку виконавського мистецтва у різних історичні періоди, умінь їх педагогічної інтерпретації музикантом-педагогом в галузях освіти та культури.

У процесі вивчення дисципліни “Історія інструментального виконавства” студенти набувають:

- інтегральні компетентності, які мають прояв у здатності до застосування культурологічних, музично-історичних, музично-теоретичних знань, аналізу історико-мистецької хронології

- розвитку інструментально-виконавського мистецтва та осмислення семантики музичної мови; загальні компетентності;
- загальні компетентності, які мають прояв у здатності визначати актуальні проблеми та сучасні тенденції розвитку світової та вітчизняної музичної культури;
  - спеціальні (фахові, предметні), які мають прояв у здатності реалізовувати набутий досвід в процесі виконавської діяльності; спроможності оперувати набутими музичними знаннями та вміннями у процесі самостійної творчої діяльності.

Метою навчальної дисципліни “Інструментознавство та оркестрування” є формування у студентів теоретичних знань про традиційні й академічні народні інструменти та практичних вмінь і навичок оркестрування, які необхідні в роботі зі шкільними народно-інструментальними колективами.

Опанування майбутнім вчителем музичного мистецтва теоретичними і практичними аспектами дисципліни “Інструментознавство та оркестрування” забезпечує формування у нього основних компетентностей, які мають прояв у вмінні окреслити історичний шлях зародження й розвитку музичного народного інструментарію й виконавства в Україні та висвітлити художньо-технічні виконавські характеристики народних музичних інструментів, їх практичне використання в ансамблях та оркестрах; оркеструвати музичні твори для ансамблів народних інструментів (композиційне мислення, усвідомлення засобів музичної виразності гри на народних інструментах, передбачення реалізації художнього задуму твору в процесі його виконання), що є необхідною умовою для музично-педагогічної діяльності у роботі зі шкільними творчими колективами; використовувати основні функції ансамблево-оркестрового звучання (мелодія, контрапункт, гармонічна педаль, гармонічна фігурація, бас) у процесі створення партитури.

Набуті знання закріплюються і поглиблюються при вивченні навчальної дисципліни “Методика роботи зі шкільними творчими колективами”, яка формує в студентів вміння організовувати та здійснювати керівництво шкільними творчими народно-інструментальними колективами в умовах позакласної та позашкільної роботи. Зазначена навчальна дисципліна формує актуальні для сучасного вчителя музичного мистецтва базові компетентності, які



мають прояв у розширенні уяви про історичний шлях й розвиток народно-інструментального виконавства в Україні та його сучасний стан; володінні знаннями про музичні здібності та психофізіологічні особливості школярів молодшого та старшого віку, що забезпечують ефективність в роботі з шкільними НІКами; володінні системою пізнавально-технологічної і художньо-творчої діяльності школярів у процесі роботи над музичним твором, реалізації його художнього потенціалу; володінні знаннями, що висвітлюють теоретичні відомості про методичну роботу вчителя-керівника шкільного НІКу; володінні психолого-педагогічними і спеціальними знаннями й уміннями, які є основою професійно-методичного досвіду роботи керівника шкільного НІКу та ефективним засобом виховного процесу в шкільному творчому колективі.

Для підготовки студентів навчальна дисципліна “Методика роботи зі шкільними творчими колективами” покликана зінтегрувати і поглибити знання майбутніх вчителів музичного мистецтва усіх вищезазначених дисциплін про теоретико-методичні основи роботи в шкільному народно-інструментальному колективі; ознайомити їх з новітніми прийомами і методами цього виду діяльності; сформувані вміння ефективно працювати з шкільними творчими колективами в сучасних умовах.

На сьогодні сучасному вчителю замало володіти лише теоретичними знаннями про музичний розвиток дитини. Наразі важливо поєднати знання психології дитини з її музичним розвитком та умінням діагностувати її музичний та психічний розвиток. Для цього він повинен володіти методами діагностики та педагогічним інструментарієм, що забезпечують музичний і психічний розвиток дітей.

На наш погляд, навчити майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснювати безпосередню психологічну підтримку вихованців, створювати позитивний психологічний мікроклімат у шкільному творчому колективі в забезпеченні гуманних стосунків є одним із пріоритетних завдань підготовки майбутнього керівника НІКу.

Професійна компетентність вчителя сьогодні, як ніколи, є надзвичайно важливою умовою забезпечення ефективності процесу навчання і виховання. Саме тому, переосмислення мети підготовки

майбутнього вчителя музичного мистецтва – керівника шкільного народно-інструментального колективу (НІК) та її реалізація має відбуватися на компетентнісно орієнтованій основі.

Безумовно, навчальні дисципліни “Гра на народних інструментах”, “Основний музичний інструмента концертмейстерський клас”, “Інструментознавство та оркестрування”, “Оркестровий клас”, “Історія інструментального виконавства”, “Методика роботи зі шкільними народно-інструментальними колективами” в процесі підготовки майбутнього фахівця покликані поглибити знання майбутніх вчителів музичного мистецтва про теоретичні основи роботи в НІКу, ознайомити їх з сучасними методами музично-педагогічної роботи та сформуванню вміння працювати зі шкільними творчими колективами.

Таким чином, інструментально-виконавська підготовка сучасного вчителя музичного мистецтва потребує глибокого переосмислення методологічних засад та реструктуризації змісту підготовки таких фахівців, поглибленому дослідженні та вдосконаленні організації навчального процесу в сучасній освіті, що спрямована на формування і розвиток компетентної творчої особистості.

### Список використаних джерел

1. Горчакова В. Г. Студенческое самоуправление в подготовке будущих учителей к организаторской деятельности : дисс...канд. пед. наук. Москва, 1990. 188 с.
2. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : автореф. дис... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 22 с.
3. Дурай-Новакова К. И. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф... канд. пед. наук. 13.00.01. Москва, 1983. 20 с.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск., 1976. 176 с.
5. Крутецкий В. А. Психология математических способностей. Москва, 1988. 432 с.

6. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности к учительской деятельности : дисс... доктор. пед. наук. Москва, 1989. 385 с.
  7. Кондрашова Л. В. Нравственно-психологическая готовность студента к учительской деятельности. Киев, 1987. 86 с.
  8. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Ленинград, 1967. 115 с.
  9. Лабунець В. М. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика : монографія. Кам'янець-Подільський : редакційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2014. 364 с.
  10. Левитов Н. Д. О психологии состояния человека. Москва, 1964. 344 с.
  11. Пляченко Т. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. / Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Вип. 113, 2014. С. 50-57.
  12. Пуни А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности в спорте. Москва, 1973. 79 с.
  13. Сапоровская В. Д. Планирование в организаторской деятельности подростков : дисс... канд. пед. наук. Ярославль, 1960. 185 с.
  14. Сластенин В. А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва, 1982. 180 с.
  15. Узнадзе Д. Н. Экспериментальное положение теории установки. Тбилиси, 1961. 210 с.
  16. Уманский Л. И., Лутошкин А. Н. Психология педагогической работы организатора. Москва, 1984. 193 с.
  17. Ухтомский А. А. Физический покой и лабильность как биологический фактор. Ленинград, 1951. Т.2. 486 с.
  18. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. Москва, 1990. 208 с.
- 
-

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ СПІВУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

До основних завдань професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва відноситься формування їхньої вокальної культури. Тому з особливою гостротою стоїть питання готовності студентів спеціальності “Музичне мистецтво” до самоорганізації і самовдосконалення у майбутній музично-педагогічній діяльності. Музичне мистецтво, зокрема вокальне, сприяє розвитку співацької культури молоді, впливає на творення внутрішнього світу особистості, сприймання нею виразності слова й краси звуку голосу, усвідомлення причетності до співацької традиції українського народу.

Г. Сковорода (1722-1794 рр.) стверджував, що музика не лише “сад утіхи”, але й джерело “думок вдячних”. Це – філософія, що виражає красу добробуту та істини, розкриває внутрішній світ, феноменами якого є доброта, істинність, людяність, що протистоїть порожнечі зовнішнього буття. Музика для Г. Сковороди – один з найважливіших засобів облагородження людського серця, пробудження людської думки. Тому музику необхідно широко використовувати у вихованні дітей та юнацтва. За Г. Сковородою, навчання – пошук істини, через яку відбувається друге народження людини, культурне. Г. Сковорода проводив хорові заняття з дітьми у супроводі органа, дбав про рівень їхньої музичної грамотності, уміння співати по нотах. “Одна справа – палиця єпископа, інша – паличка музиканта“. Музика для нього – “сродна праця“, що дає радість самопізнання [24, с. 308].

У музичному вихованні студентів ми використовуємо творче надбання діячів в галузі музичної освіти України – випускників Києво-Могилянській академії М. Дилецького, С. Полоцького, Д. Ростовського (Данило Туптало), Г. Сковороди). М. Дилецький вперше виклав правила навчання дітей співу. До цього часу актуальне положення, викладене М. Дилецьким у трактаті “Идея грамматики мусикийской”, у розділі під назвою “Спосіб навчання майстра дітей співу” щодо підпорядкування розвитку внутрішнього слуху дитини певним психологічним законам і закономірностям навчання, зокрема, стимул реакції, згідно з якою навчальна діяльність співаків-початківців потребує відповідного стимулювання. М. Дилецький

вимагає розуміння змісту пісні і її виразного виконання, рекомендує вчителям виходити не з сили голосу, а знаходити міру голосу, зацікавлювати дітей, звертаючись до їхньої свідомості [10, с. 240].

У першому підручнику “Азбуковник” (правила до читання “Псалтиря”) сформульовано основи співацького навчання. Тому що розспівування під час читання було обов’язковим, його навчали з дитячих років, і воно ставало національною особливістю мови. У підручнику йдеться про високе дитяче дзвінке звучання, про середню силу звуку, про рівність звуку і плавне дихання (“ясно, чітко, дзвінко”), які були обов’язковими [9, с. 11].

В. Антонюк у праці “Формування української вокальної школи: історико-культурний аспект” стверджує, що саме М. Дилецький уперше сформулював твердження про національну співацьку школу, яка має традиційну спрямованість на формування вокальних навичок спільно з мовленнєвими [1, с. 11].

Велику увагу приділяв питанням дитячого виховання С. Полоцький. Він наголошував на системності у побудові навчального процесу, оновленню на основі західноєвропейського педагогічного досвіду національних традиційних форм освіти і виховання. Практичну сторону навчання музичної грамоти та співу С. Полоцький виклав у “Граматичній музикальній” (1630-1690 рр.). Також він приділяв увагу і питанням музичної педагогіки. Він обґрунтував потребу музичного навчання як основи професійної підготовки музиканта, розроблення наукових підходів до організації музично-педагогічної діяльності, особливо з дітьми, для яких, на його думку, мають бути відповідні до вікових особливостей музичного розвитку спеціальні методики навчання, насамперед на початкових його етапах [29, с. 307].

Дитяче виховання було в центрі уваги і Д. Ростовського (1651-709 рр.), який багато зусиль доклав для створення загальноосвітньої школи нового типу, де, починаючи з підготовчих класів, широко впроваджували синкретичні форми навчання, у них органічно поєднувались слово-музика, практичні прийоми їх засвоєння (спів, письмо, читання). Таку систему навчання демонструють шкільні вправи з “граматичного вчення”, що збереглися у виконанні його учнів.

Методичними засадами навчання молоді співу є вітчизняна музично-педагогічна спадщина. А саме – засади прогресивних діячів

у галузі музичної освіти початку 20-х років ХХ ст. – В. Верховинця, Ф. Колесси, М. Леонтовича, М. Лисенка, К. Стеценка, Я. Степового та Б. Яворського та ін. Головною проблемою усієї педагогічної діяльності Б. Яворського був пошук способів формування творчих здібностей дітей. У практиці дитячого музичного виховання науковець виходив із поняття цілісності сприймання дитиною навколишніх явищ життя, мистецтва, тому для його педагогічної роботи був характерний розвиток асоціативного досвіду. Формування сприйняття музики і музичної творчості учнів, на думку Б. Яворського, складається з декількох етапів: нагромадження вражень, спонтанне відображення елементів творчості у зорових, сенсорно-моторних і мовленневих виявах та імпровізоване – рухове, музичне, літерно-мовленнєве, створення оригінальних композицій, які відображають будь-яке художнє враження, а також музична творчість – складання пісень, простих п'єс для фортепіано. За Б. Яворським, початковий етап музичного розвитку – нагромадження вражень – відбувався в найрізноманітніших формах роботи: на заняттях, концертах, у спілкуванні з природою, під час відвідування вистав тощо. Вирішальну роль було відведено формуванню слухового досвіду. Б. Яворський вважав, що вчитель повинен керувати процесом нагромадження вражень, не залишати учня безпорадним у навколишньому світі. Дуже важливим серед цих джерел педагог вважав народну музику [32, с. 9].

У наш час розвиток творчих здібностей залишається однією з головних проблем музичної педагогіки. Розвиток асоціативно-естетичного мислення юного співака потрібен і сьогодні, тому поради Б. Яворського щодо керування учителем процесом нагромадження вражень на початковому етапі навчання важливе для вокального виховання саме школярів молодшого шкільного віку. Ця думка має виступати показником критерію мотивації до занять співом у дітей.

Вважаючи, що музичне виховання – це важливий засіб розвитку творчих здібностей, М. Лисенко у своїй творчості постійно приділяв увагу творам для дітей. Композитор вважав, що музично-виховний процес має починатися якомога раніше. При цьому велику роль відіграє спеціально підібраний вокально-педагогічний репертуар, насамперед, народна пісня. Збірка композитора “Молодощі” зразок дитячого фольклору і пісень для юнацтва та дорослих. М. Лисенко включив до збірки не лише пісенні мелодії, а й зразки танцювальної

музики та подав коментар різноманітних весняних ігор. “Молодощі” присвячено саме іграм весняного циклу [17]. У музично-драматичній школі (з 1918 р. – Музично-драматичний інститут) композитор реалізовував напівлегально намір давати “...дітям у науку співу шкільного – здоровий, корисний матеріал з мелодій рідної пісні” [7, с. 62-63].

Учителем музики працював О. Лисенко (син М. В. Лисенка). У процесі музичного виховання учнів він намагався, по-перше, сприяти розвитку слуху в дітей, ритму, музичної пам'яті: по-друге, під час розучування пісень приділяв увагу усвідомленню дітьми зв'язку між змістом пісень і музичним оформленням, привчаючи дітей розуміти якість пісенного матеріалу.

Педагогічно корисні ідеї щодо навчання дітей співу знаходимо у М. Леонтовича (1877-1921). Український композитор і педагог М. Леонтович протягом усього життя проводив активну роботу у справі поширення української народної музики, ознайомлення з нею дітей та молоді. Основним завданням у музичному вихованні дітей М. Леонтович вважав передусім розвиток пам'яті, інтелектуальних сил, естетичних почуттів, виявлення громадянських інстинктів [19, с. 34]. Він звертав увагу на дисципліну, витримку і волю як найважливіші якості, що розвиваються під час занять зі співу. Цінні методичні рекомендації для вчителів співу містяться у навчальних посібниках М. Леонтовича: “Матеріали до методики співів у початковій школі”, “Деякі методичні вказівки щодо організації нотного співу в народних хорах”, “Практичні вказівки з методики навчання співів у хорах”. Практичний досвід, набутий М. Леонтовичем як учителем співів, став основою його підручника “Нотна грамота” (1919 р). Корисні зернини знаходимо в “Матеріалах до методики співу в початковій школі”, а саме: “...спів по слуху і спів з нот. На перших кроках навчання – спів без нот” [16, с. 168]. М. Леонтович дає поради щодо розвитку музичного слуху, зміцнення дихання у дітей, методики роботи на початковому етапі: “Щодо звукового матеріалу, то вже на перших ступенях навчання ми мусимо додержатись пісень у межах мажорного тетраорду (до, ре, мі, фа) і добирати відповідних пісень, пристосованих до дитячого віку. Цього тетраорду треба вивчити співати на букву “А” і слідкувати, щоб діти досить одкривали рота (два пальці мають уміститись межи верхніми і нижніми зубами).

Вибирається тон не високий і не низький (наприклад, “фа”). Діти не повинні дуже голосно співати або кричати: це вадить і стоїть на перешкоді розвитку музичного слуху” [16, с. 170-171].

Видатний педагог М. Леонтович наголошував на початковому етапі ознайомлення дітей з ритмічною стороною пісні, найлегшою для дітей (спершу – ритм, потім – динаміка (сила), і нарешті – мелодія – і дійсний спів по нотах). У “Практичних вказівках до методики навчання співу в хорах” М. Леонтович радить звернути увагу на ритмічний рух пісні, мелодії, на періодичність акцентів у цьому рухові, на кількість моментів у кожній ритмічній групі (так званому тактові).

Використовують в Україні і педагогічну спадщину видатного українського композитора, пропагандиста естетичного виховання К. Стеценка (1882-1922). Він наголошував, що система музичного виховання має охоплювати всіх дітей як шкільного, так і дошкільного віку. Великого значення у вихованні дітей К. Стеценко надавав українському музичному фольклору, зокрема дитячим іграм, колядкам, щедрівкам, пісням з рухами тощо. У передмові до першого видання своєї збірки “Луна” (1907) К. Стеценко писав, що найбільше враження музика і пісня справляє на ніжну душу дитини і тому в дітях з самого раннього віку потрібно розвивати любов до музики і пісні, до всього прекрасного [27, с. 12]. Загалом, музичне виховання К. Стеценка пропонував розпочинати зі співів, тобто розвитку “природного інструмента” – голосу. Надавав перевагу народним пісням, у яких музика і слово поєднуються з різноманітними рухами, танцями і хороводами. Підкреслював, що народна пісня має великий вплив на формування духовної природи учнів, розвиток їхніх музичних здібностей, естетичного смаку і почуття прекрасного.

К. Стеценко рекомендував увести в усі школи теорію і практику хорового співу, студіювання української пісні як головний зміст музичних дисциплін. Він вважав все багатство музичної культури, набуте віками, творчістю всіх народів світу. Але чільне місце має бути відведено художній українській творчості, наголошував композитор.

Основні педагогічні ідеї К. Стеценка – це вимоги поважного ставлення до дітей, організація музичного виховання на основі спостереження за дітьми, урахування їхніх індивідуальних здібностей. Дослідники педагогічної спадщини композитора зазначають, що в архіві К. Стеценка знайдено уривки майбутнього



підручника з методики викладання співів, зошит “Записки з гармонії”, рукопис “Методика шкільних співів”, лекції “Українська музика та її представники”, кілька варіантів проекту програми зі співів для “Єдиної трудової школи” та пояснювальна записка до них, проекти організації системи музичної освіти тощо [23, с. 60].

К. Стеценко приділяв увагу роботі з учнями, у яких слабо розвинений музичний слух. Він дослідив, що невміння співати в тон з класом не означає браку слуху в учнів. Іноді голос дитини рефлектує на почутий вухом звук і відтворює квінту або октаву до нього, тобто його обертон. Для цього К. Стеценко радив “ввести учня у потрібний тон” і починати з квінтуючого тону, поступово “опустити” його до потрібного звуку. К. Стеценко надавав особливого значення навчанню красивого співу, неодноразово наголошував на важливості естетичного начала у процесі співу, тим самим визначав, які критерії мають становити основи вокальної культури молодших школярів. У роботі з учнями молодших класів більше використовував маршові пісні, веснянки, коліскові, дитячі ігри. Працюючи вчителем музики, він спирався у доборі дидактичного матеріалу перш за все на народну пісню, яку називав “багатим самородком” [6, с. 97].

Важлива роль у відтворенні й розвитку української музичної культури загалом, а також музичної освіти належить В. Верховинцю (1880-1938). Найважливіша особливість творчої спадщини В. Верховинця полягає в її підпорядкованості основній педагогічній меті – формуванню національної культури молоді: вихованню національної самосвідомості, гідності, патріотизму, засвоєнню духовних здобутків українського народу.

Система педагогічної діяльності В. Верховинця – зразок єдності музики, хореографії, етнографії й педагогіки, теорії і практики. Це динамічне явище, яке протягом життя педагога і митця постійно розвивалося. Головним напрямом педагогічної діяльності В. Верховинця було формування національної культури молоді засобами народного пісенного, хореографічного і драматичного мистецтва на всіх ступенях системи народної освіти, починаючи з дитячого садка і закінчуючи вищим навчальним закладом. Ідеї виховання дітей на основі українського музично-етнографічного репертуару В. Верховинця виклав у книзі “Весняночка”, виданій 1925 року [8, с. 50]. Збірка “Весняночка” стала практичним втіленням

ідеї комплексного використання елементів народного музичного, хореографічного і драматичного мистецтва у навчально-виховному процесі. Створення “Весняночки” стало визначною подією в житті вітчизняної педагогічної науки і музичної практики. Рецензент першого видання “Весняночки” професор Б. Яновський зазначив, що тут автор пояснює зміст кожної пісні і спосіб, яким її треба виконувати, тобто викладає, якими мають бути самі ігри відповідно до поданої пісні, інакше кажучи, дає малюнок драматичної дії. Це надзвичайно цінно і цікаво, тому що маємо можливість широко використовувати пісні для виховання ритмічного чуття, привчати до ритміки рухів, розвивати пластику” [8, с. 15].

Збагатили та удосконалили теорію і практику музичного виховання школярів і західноукраїнські композитори В. Барвінський, П. Бажанський, М. Вербицький, А. Вахнянин, С. Воробкевич, М. Гайворонський І. Кипріян, М. Копко, С. Людкевич, В. Матюк, О. Нижанківський, Д. Січинський, Я. Ярославенко.

У Західній Україні композитори, за незначним винятком, були майже єдиними авторами шкільних підручників з музики. Це свідчить про їхній вирішальний вплив на тогочасну теорію і практику музично-естетичного виховання у народних школах [12, с. 12]. Серед цієї плеяди композиторів-галичан особливий інтерес становить педагогічна діяльність і спадщина фольклориста зі світовим ім'ям, композитора, академіка Ф. Колесси (1871-1947). Центральне місце в педагогічному доробку Ф. Колесси посідає “Шкільний співаник”, виданий у двох частинах 1925 року. Головна мета його, як зазначає автор, – “привести пісенний матеріал для науки співу в народній і середній школі”, щоб за допомогою нового “привчалась молодь пізнавати і цінувати народну творчість і перейматися її духом” [13, с. 7]. Причому справедливо наголошено, що “висока художність та поетичність, які притаманні народним пісням, – це наймогутніші виховні чинники”. Ці слова можна віднести до всіх шкільних посібників композитора, оскільки педагогічне кредо Ф. Колесси – музично-естетичне виховання школярів засобами народнопісенної творчості.

Дидактичний матеріал “Шкільного співаника” укладено за принципом послідовності, щодо труднощів нотних прикладів, з поступовим ускладненням ритму, мелодій і розширенням діапазону. Значний інтерес викликають “Вступні пояснення для вчителя”, у

яких розкрито педагогічні погляди Ф. Колесси на деякі методичні прийоми музичного навчання дітей. Автор адресує роботу для навчання співу в народних, середніх і навіть на початковому етапі в спеціальних музичних школах. Він зазначає, що знання ритмічної будови українських народних пісень і тісного зв'язку між складом мелодії і віршової строфи дуже важливе для правильного фразування, щоб учні привчалися належним чином визначати, закінчувати й відмежовувати музичні фрази та не переривати дихання всередині фрази або ритмічного мотиву. У народній пісні мелодія першого рядка творить наче рамку або постійну форму, у яку відливаються всі подальші рядки й вірші тієї самої пісні. Тому поділ мелодії на фрази та ритмічні рядки й мотиви віддзеркалюється в тексті поділом на вірші й силабічні групи: паузи, так звані мертві інтервали та навіть тактові риси, які розмежовують фрази й ритмічні мотиви мелодій, сходяться правильно з цезурами, розділовими знаками між віршами та їх частинами. Тривалі звуки та ритмічні наголоси мелодії притягають до себе наголоси в тексті, спричиняють римування віршів та їх частин. Від кількості тривалостей у ритмічних мотивах і ритмічних рядках мелодії залежить кількість складів у відповідних віршах і їх частинах – силабічних групах.

Ф. Колесса формулює кілька методичних порад щодо співу для дітей, а саме: триматись просто, подаючи плечі назад, а груди вперед, і добре відкривати рот, однак не викривляти і не морщити обличчя, не примружувати очі; голос добувати чисто, не затискуючи гортані та уникаючи горлового звучання. Із рухом мелодії вгору чи вниз інтонувати ясно і впевнено, не допускаючи під'їздів між широкими інтервалами та глісандо між сусідніми звуками; під час співу слідкувати за чистою, ясною вимовою голосних у відповідному тексті (так звану вокалізацію). Приголосні на початку слова й безпосередньо перед голосним треба вимовляти виразно. Коли ж склад закінчується приголосним, треба його вимовляти дуже виразно, але аж при закінченні тривалості звука, якому відповідає даний склад тексту; суворо дотримуватись вказаного метру, не допускати зайвого сповільнення або прискорення. Слідкувати за дотриманням повної тривалості нот, щоб не робити під час співу невинуватих пауз. З другого боку – не перетягувати звуки поза їх позначену тривалість; пильнувати за збереженням ритму, визначенням головних і побічних

наголосів, розмежуванням ритмічних мотивів і фраз: стежити, щоб ніколи дихання не переривало слова посередині [13, с. 11-12].

Нині відкриваються широкі можливості для використання творчої спадщини Я. Степового в роботі з молодшими школярами. Для формування основ вокальної культури педагоги можуть успішно застосовувати репертуарну збірку “Проліски” [25]. Яскрава образність художнього матеріалу, вдале використання імпровізаційної специфіки пісенного фольклору, простий музичний виклад, чіткий метроритм пісень сприяють вихованню основ вокальної культури учнів. Перетворення автором кожної пісні на своєрідну мініатюру-сценку передбачає застосування елементів гри, танцю, театралізації, що дає змогу організувати безліч цікавих, оригінальних форм роботи за цією збіркою.

С. Людкевич стверджував: “Куди лиш проникли ідеї раціонального виховання дітей, там признано повністю виховуюче значіння співу, тим більше, що спів є одною з головних потреб навіть не вповні музикальної дитини” [18, с. 257]. Саме через спів дитина розвиває пам’ять і полегшує науку вивчення рідної мови. С. Людкевич виділив пісню, танець і марш як фундамент складних форм вокальної та інструментальної музики. Ця ідея дістала відповідне методичне осмислення і втілення, стала основою педагогічної концепції Д. Кабалевського. С. Людкевич розробив також систему вправ для розвитку в школярів музичного слуху, ритмічного і ладового чуття.

Педагогічні ідеї М. Леонтовича, К. Стеценка, В. Верховинця, Ф. Колесси, С. Людкевича і багатьох інших відомих музикантів-педагогів помітно вплинули на розвиток української вокальної педагогіки, однак цей вплив значно послаблювався авторитарним поширенням уніфікованих програм Міністерства освіти колишнього СРСР держави, обов’язкових для впровадження в союзних республіках з певною національною адаптацією, здебільшого формальною. Ці програми мали значне ідеологічне навантаження відомого спрямування, що призводило до нівелювання творчих пошуків українських педагогів [28, с. 11].

Отже, критично оцінюючи значення методичних положень згаданих видатних діячів минулого для сучасної вокальної педагогіки, варто зазначити, що вони здебільшого втратили новизну, хоча й зберегли свою актуальність. Адже вокальна наука і

практика не стоять на місці. Основні засади з української вокальної методичної спадщини, які формують вокальну культуру, ми маємо використовувати і в наш час у підготовці вчителя музичного мистецтва до майбутньої музично-педагогічної діяльності, а саме: ставлення до народної пісні як найправдивішого за своєю художньою й етичною сутністю життєвого явища, зрозумілого і доступного для дитячого сприймання (Я. Степовий, К. Стеценко, Ф. Колесса, М. Леонтович); збереження високого дзвінкого дитячого звучання, усвідомленість виконання пісень (М. Лисенко, М. Дилецький); визнання провідної ролі фольклору в музичній освіті школярів (К. Стеценко); прагнення до вільного володіння нотною грамотою та розвитку природного співочого інстинкту української нації (С. Людкевич); обов'язкове ознайомлення на початковому етапі вокального навчання з ритмічною стороною пісні – ритм-динаміка-мелодія, спів по нотах (М. Леонтович, Ф. Колесса); розвиток асоціативно-естетичного мислення дітей молодшого віку, а саме керування вчителем процесом нагромадження враження на початковому етапі вокального навчання (Б. Яворський); поєднання музики, хореографії і драматичного мистецтва під час процесу формування вокальної культури учнів (В. Верховинець); системність та відповідність методики вокального виховання до віку дітей (С. Полоцький).

Найкращим доказом життєвості педагогічних ідей М. Леонтовича і К. Стеценка слугує те, що через кілька десятиліть подібні ідеї дістали розвиток у методичній системі угорського педагога З. Кодая, яка набула світового визнання. Ідеї швейцарського педагога Е. Жак-Далькроза суттєво розвивають систему педагогічних поглядів В. Верховинця у добір дитячих ігрових пісень з урахуванням їх ладотональних мелодійних і ритмічних особливостей, поєднанні ігор реалістично-побутового плану, хороводів і танцювальних композицій. Тому українську народну та класичну вокальну музику маємо розглядати не тільки як джерело емоційної насолоди, але і як засіб формування вокальної культури учнівської молоді. Основними компонентами педагогічного потенціалу української музики є інтонаційна особливість, наспівність, простота мелодії і ритмічної структури, виразність і багатство мелодій, гармонії, тісний зв'язок поетичного і музичного текстів, глибока емоційність, достовірність, глибокий виклад думки, поетичність, чистота образу, глибокий

високохудожній і правдивий зміст, відображення історії життя народу, його думок, почуттів.

Для розкриття поняття “вокальної культури” ми розглянемо сутність вокального виховання як складову у формуванні загальної культури молодого покоління. Оскільки спів входить до сфери естетичних почуттів людини, також варто зупинитись на поняттях “культура”, “духовна культура”, “музична культура”, “вокальна культура”.

Вокальна культура майбутніх учителів музичного мистецтва має специфічні особливості, що проявляються в єдності педагогічної та виконавської компетенцій. Більшість науковців у сфері вокального мистецтва і вокальної педагогіки акцентують увагу на тому, що вокальна культура особистості вчителя визначається сукупністю вокальних знань і вмінь, сформованістю вокально-професійних та особистісних рис, розвиненістю духовного потенціалу, інтелектуальних, емоційних, естетичних, творчих вокальних здібностей, що зумовлюється світоглядними установками, світоглядними орієнтирами, цінностями, життєвими прагненнями, з-поміж яких чільне місце відведено любові до співу та вокальної педагогіки [15, с. 5].

Автори посібника з філософії дають таке формулювання поняття “культура”: “Культура (лат. – “догляд, обробка ґрунту”) – багатозначне поняття, є понад 1000 його визначень. Культуру співвідносять із цивілізацією. Цивілізація – пік культури (М. Данилевський) чи її агонія (А. Шпенглер); культура трактується як прояв духовного життя й сутності людини, а цивілізація – високий рівень матеріальної діяльності (М. Бердяєв); цивілізація – рівень визнання цінності всіх культур (К. Ясперс); інколи ототожнюють культуру й цивілізацію (Ф. Ніцше) [21, с. 123].

Автори філософського енциклопедичного словника дають таке визначення поняття “культура”: “Це специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, яка представлена в продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм та закладів, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людини до природи і до самих себе та відносинах між людьми” [30, с. 293]

Під культурою традиційно розуміють сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які виражають рівень його історичного розвитку, втілюються в повсякденній діяльності

людини, відображаються в її соціальних, моральних, естетичних та інших характеристиках. У вужчому розумінні, культура – це сфера духовного життя суспільства. Вона охоплює систему освіти, виховання, духовної творчості, а також діяльність тих установ і організацій, які забезпечують зазначені процеси: школи, виші, музеї, театри, бібліотеки, інші культурні заклади, творчі спілки тощо [7, с. 263]. Автори “Короткого термінологічного словника з української та зарубіжної культури” (2000 р.) визначають поняття “культура” як сферу духовного життя, що охоплює мову, виховання, освіту, науку, літературу, різні види мистецтва, систему релігійних вірувань, політично-правову, побутову культуру, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування. Водночас, зазначають вони, поняття “культура” використовують для визначення рівня освіченості, вихованості людини, ступеня оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [14, с. 79].

Серед низки визначень багатозначного поняття “культура” зацентруємо увагу на культурі як мірі реалізації творчого початку людини та виділяємо головну функцію культури – розвиток людини. У педагогіці поняття “культура” доцільно трактується як форма організації діяльності людей і їх життя, уміння спілкуватись, визначати матеріальні й духовні цінності [14, с. 130]

В “Українському педагогічному словнику” тлумачено культуру як сукупність різного роду надбань, які відображують історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності”; культура є показником духовного життя суспільства, що містить у собі, по-перше, рівень освіти, по-друге, виховання, не оминаючи увагою ті осередки, які забезпечують функціонування всіх складових, а також рівень оволодіння певною галуззю знань або діяльності, це – образ людини, який формується в процесі життєдіяльності, а також – результат накопиченого людством досвіду [5, с. 182].

Науковці розглядають вокальну культуру вчителя як основу вдосконалення його педагогічної майстерності, а саме: вокально-виконавських якостей, знань, умінь і навичок методичного забезпечення майбутньої професійної роботи. При цьому автор надає надзвичайного значення вокальним методам у поєднанні з індивідуальною формою навчання. Спів, голосоутворення, голос



і будова голосового апарату, сценічна та акторська майстерність – основа вокально-сценічної культури студентів факультетів мистецтв, оскільки це той засіб, яким майбутній учитель постійно користується в навчально-виховному процесі [11, с. 63].

На думку Т. Ткаченко, формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва – одна з головних ланок виховання загальної культури студентів мистецьких факультетів. “Потенціал людини, її можливості з найбільшою повнотою й послідовністю проявляються у мистецтві, зокрема вокальному. Засоби вокальної діяльності різноманітні. Фахівці повинні вміти в конкретному випадку використовувати ті, які, на їхній погляд, дадуть найкращий ефект, забезпечать виконання певних завдань. Цей вид носить цілеспрямований і систематичний характер: оволодіння світом культурних цінностей, що розширює межі суто вокального світу. Саме тому за допомогою вокальної культури можна розкрити творчий потенціал студентів мистецьких факультетів. У студентів з’являється бажання виразити свою особистість, своє місце в суспільстві тощо” [28, с. 67].

У визначенні поняття “вокальна культура” головним є те, що вокальна культура передбачає здатність до передачі художнього образу вокального твору шляхом оволодіння голосовим апаратом при наявності відповідних знань та умінь, які дозволяють вирішувати художні й технічні завдання, що постають перед виконавцем.

Поняття “культура” нерозривно поєднано із ширшим поняттям “духовна культура”. Г. Падалка у методичному посібнику “Педагогіка мистецтва” на підставі узагальнення філософської, психолого-педагогічної літератури як вихідне положення для педагогічних пошуків визначає таке формулювання поняття “духовна культура”: “Духовну культуру доцільно розглядати як систему життєвих сенсів людини, пов’язану із внутрішнім психічним її життям і спрямовану на реалізацію гуманістичних цінностей в діяльності” [20, с. 32].

Естетичні почуття та рівень культури людини – це дві складові її духовності. Духовність ще включає в себе морально-етичний, релігійний досвід людини. Виходячи з цього, мета духовного розвитку дитини – виховання доброти, порядності, поклоніння перед природою, здатність цінувати красу. Але для професійного музиканта, який намагається вплинути своїм мистецтвом на людей, наявність усіх



цих рис, хоч які вони потрібні буде недостатня. Оскільки художньому впливу передує процес переживання, проникнення, сприйняття, то осягнення психічних станів людської натури, суспільних відносин, явищ природи і є, по суті, актом особистісного пожертвування. Розвиток у дитині здібностей до вияву саме цих якостей – першорядне завдання педагога. Його вирішенню сприяють такі взаємопов'язані, взаємодоповнювальні напрями роботи: спілкування з природою; вплив мистецтва і літератури; розвиток творчих здібностей; виховання особистісних якостей.

Д. Кабалевський у середині ХХ сторіччя формулює мету, яка ґрунтується на формуванні у школярів музичної культури на основі цілісного уявлення про музичне мистецтво, його суспільну роль і соціальне значення. Тоді вперше звучить словосполучення “музична культура у вихованні школярів”. У той самий час В. Сухомлинський зазначає: “Якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо у звуках дитина відчуває багатогранні відтінки людських почуттів, вона піднімається на такий щабель культури, якого не можна досягти ніяким іншим засобом” [27, с. 171].

Отже, під музичною культурою особистості розуміють її індивідуальний соціально-художній досвід у сфері музичного мистецтва, зміст естетичного, ціннісного, особистісного ставлення до музики.

Упорядники словника основних термінів з мистецтвознавства, естетики, педагогіки і психології мистецтва Т. Каракаш та А. Мелік-Пашаєв дають слушні пояснення поняття “музично-виконавське мистецтво”: особливий вид художньої діяльності, вміння відтворити музичний твір, перетворюючи “мертві” графічні знаки в музику” [41, с. 188-189] та поняття “естетичне виховання”: цілеспрямована педагогічна праця, мета якої розвиток за допомогою мистецтва цінних духовно-моральних якостей у дітей” [3, с. 359-360].

Ю. Юцевич у словнику-довіднику “Музика” (2005 р.) дає формулювання поняття “вокальна педагогіка”. Це система індивідуального навчання співу, що спирається на виконавські традиції, досвід видатних педагогів та майстрів вокального мистецтва. Дослідження співацького голосу, здійснені Л. Дмитрієвим, В. Морозовим, Р. Юсоном, дають підстави для того, щоб вокальна педагогіка ґрунтувалась на науковій основі, використовуючи

досягнення в галузі акустики, біофізики, психології, педагогіки, фоніатрії для підвищення ефективності навчання” [3, с. 43].

Дослідження останніх років виокремлюють вокально-мовленнєву культуру майбутніх вчителів музики (Л. Азарова, Н. Швець). О. Чурикова-Кушнір виділяє змістову сутність поняття “вокально-інтонаційна культура” у дослідженні під назвою “Виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів у процесі роботи над музичним образом” (2002 р.), а саме: “Змістова сутність вокально-інтонаційної культури, яка базується на тому, що вокально-інтонаційна культура як органічна та суттєва частина музичної культури особистості являє собою цілісне структурне утворення специфічних компонентів (інтонація, інтонування, музичний слух, вокальне інтонування) та загальних компонентів (інтелектуальний, потребнісно-мотиваційний, емоційний, діяльнісний, творчий), вироблених у творчій діяльності й можуть розвиватися у процесі роботи над музичним образом, реалізовуватися у вокально-хоровій діяльності за допомогою відповідних знань, умінь та навичок” [3, с. 15]. Дослідниця О. Чурикова-Кушнір об’єктом дослідження обрала вузький спектр у дослідженні і дає поняття “вокально-інтонаційної культури хорового співу” в позакласній роботі загальноосвітньої школи.

У музичному словнику-довіднику Ю. Юцевича (2005), у вокально-педагогічних посібниках останніх років (В. Антонюк “Постановка голосу” (2000), Пекарська О. “Вокальний буквар” (1999), О. Юрко “Вокальне виховання дітей в закладах загальної додаткової освіти” (2005), Ю. Юцевича “Теорія та методика формування та розвитку співацького голосу” (1998) ми не знаходимо визначення поняття “основи вокальної культури”.

Отже, усі педагоги-методисти та науковці минулого і сучасності, які вирішували проблему розвитку дитячого голосу, акцентують увагу на різних критеріях виміру основ вокальної культури молодших школярів та на потребі формування вокальної культури під час навчання дітей співу. Жодне наукове музичне джерело та наукові розвідки не дають формулювання поняття “основи вокальної культури” загалом.

Спіраючись на досвід формування основ вокальної культури із вітчизняної вокально-педагогічної спадщини, та маючи педагогічний досвід в освітній галузі Л. Гавриленко трактує сутність поняття

“основи вокальної культури” таким чином: це – сукупність елементарних знань з вокальної методики, втілених у виконавській практиці, які слугують підґрунтям майбутнього професіоналізму та особистісного розвитку дітей.

Вокальна культура передбачає наявність відповідних знань, втілених у навички і уміння, які дозволяють вирішувати художні й технічні завдання, що постають перед виконавцем, відображаючи його загальну та художню культуру (Л. Азарова, Л. Василенко, Л. Венгрус, О. Чурикова-Кушнір, Н. Швець, Ю. Юцевич).

Співвіднесення визначення поняття основ вокальної культури та визначень “вокальної культури”, які сформульовані в наукових дослідженнях останніх років зумовило до уточнення та розширення поняття “вокальна культура”. Вокальна культура – це сукупність вокально-технічних та вокально-виконавських навичок, які характеризуються точною інтонацією під час передачі голосом вокальної мелодії; точною атакою звуку, м’якою чи твердою відповідно до характеру виконуваного твору; правильним диханням з використанням нижньореберного-діафрагмального; кантиленою, тобто зв’язним співом; високою співацькою позицією, чіткістю вимови приголосних та виразною артикуляцією; агогікою, точністю передачі ритмічного малюнка, темпу, врахування під час виконання всіх вказівок автора твору; свобідністю та природністю звукоутворення відповідно до узгодженої роботи голосового апарату; правильним фразуванням, емоційністю та музикальністю виконання; тембральним забарвленням звуку; відчуттям стилю виконуваного твору; сценічною культурою. Вокальна культура має базуватися на найкращих традиціях вітчизняної вокально-педагогічної та світової спадщини, використання якої впливатиме на зростання професіонального оволодіння співацьким голосом.

Оскільки спів ґрунтується на функціональній діяльності людського організму, освоїти який неможливо без усвідомленого і цілеспрямованого керування цією функцією, педагогічний процес вокального розвитку впливає із закономірностей природи голосу людини, тобто фізіологічних особливостей організму та особливостей психіки вихованців.

Вокальна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва – це є здобута та сприйнята особистістю сукупність професійно значущих

компетенцій, які забезпечують майбутнім учителям музичного мистецтва ефективно самовдосконалення і перспективи творчої навчально-виховної та виконавської діяльності із учнями. Вокальна культура має базуватися на найкращих традиціях вітчизняної та світової вокально-педагогічної спадщини, використання якої позитивно впливатиме на зростання професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

### Список використаних джерел

1. Антонюк В. Г. Формування української вокальної школи: історико-культурний аспект : дослідницька праця. К. : Українська ідея, 1999. 24 с.
2. Будучевский Ю. Краткий музыкальный словарь для учащихся / Ю. Будучевский, В. Фомин. Санкт-Петербург; Москва : Музыка, 1998. 461 с.
3. В мире искусства: словарь основных терминов по искусствоведению, эстетике, педагогике и психологии искусства / [сост. Т. К. Каракаш, А. А. Мелик-Пашаев]. – Москва : Музыка, 2001. – 384 с.
4. Гавриленко Л. М. Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 20 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доп. й вип. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
6. Горбенко С. С. Українська дитяча хорова література: навч-метод. посіб. для вчителів шкіл різного типу та студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : НПУ, 2001. Ч. I. 207 с.
7. Губернський Л. В. Людина і світ: [підруч. для учнів загальноосвіт., проф.-техн. та вищих навч. закл I-II рівня акредитації] / Л. В. Губернський., В. Г. Кремень, Л. Г. Приятельчук та ін.; голов. ред. Л. В. Губернський. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : “Знання”, КОО, 2001. 349 с.
8. Дем’янко Н. Л. Науково-методичні праці Василя Верховинця // Мистецтво та освіта. 1999. № 3.
9. Детский голос: [экспериментальное исследование / под. ред. В. Н. Шацкой]. – Москва : Педагогика, 1970. – 232 с., илл.
10. Дилецький Н. Идея грамматики мусикийской [пуб. перевод, исслед. и коммент, В. Протопопова] / Николай Дилецький. Москва : “Музыка”, 1979. 636 с..
11. Євтушенко Д. Г. Роздуми про голос / Д. Г. Євтушенко. – Київ : Муз. Україна, 1979. – 90 с.
12. Загайкевич М. Музичне життя Західної України другої половини ХІХ ст. / М. Загайкевич. – Київ : Вид-во АН УРСР, 1960. – 146 с.
13. Колесса Ф. Шкільний співаник: з педагогічної спадщини композитора / Ф. Колесса. Вид.2-ге. Київ : Муз. Україна, 1993. С. 7-13.

14. Короткий термінологічний словник з української та зарубіжної культури / М. М. Корінний, Г. Г. Потапов, В. Ф. Шевченко. Київ : ВД "Україна", 2000. 182 с.
15. Косінська Н. Л. Сутнісна характеристика сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки [Електронний ресурс] / Н. Л. Косінська. Journal "ScienceRise: Pedagogical Education" No10(18)2017 С. 4-8. – Режим доступу: [https:// docplayer.net/67490145-Sutnisna-harakteristika-scenichno-obraznoyi-kulturi-maybutnih-vchiteliv-muzichnogo-mistectva-v-procesi-vokalnoyi-pidgotovki.html](https://docplayer.net/67490145-Sutnisna-harakteristika-scenichno-obraznoyi-kulturi-maybutnih-vchiteliv-muzichnogo-mistectva-v-procesi-vokalnoyi-pidgotovki.html). Назва з екрану.
16. Леонтович Микола. Спогади. Листи. Матеріали / Микола Леонтович [упоряд. В. Ф. Іванов]. Київ : Муз. Україна, 1982. 238 с. 126, с.
17. Лисенко М. В. Молодощі / М. В. Лисенко Київ : Муз. Україна, 1976. 113 с.
18. Людкевич С. Дослідження, статті, рецензії, виступи / С. Людкевич. Львів : Нац.Академія України, Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича, 2000. 816 с. Т.2. С. 257-265.
19. Орфеев С. Д. М. Леонтович і українська пісня / С. Д. Орфеев. Київ : Муз. Україна, 1981. 76 с. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
20. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва : БРЭ, 2003. 528 с.
21. Прибутько П. С. Філософія : посібник для підготов. до іспитів / П. С. Прибутько, Т. В. Кондратюк-Антонова, В. І. Стус. 2-ге вид., стереотип. Київ : Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. 140 с.
22. Ростовський О. Я. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи / О. Я. Ростовський // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 4. – С. 9-13.
23. Савчук Г. О. Незабутній Кирило Стеценко (до 125-річчя від дня народження) / Г. О. Савчук // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 4. – С. 18, 60–61.
24. Сковорода Г. С. Дослідження, розвідки, матеріали : збірник наукових праць. – Київ : Наукова думка, 1992. – 384 с.
25. Степовий Я. Проліски / Яків Степовий. – Київ : Муз.Україна, 1967. – 57 с.
26. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский; [сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик ] 4-е изд. Москва : Политиздат, 1982. – 270 с.
27. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т. П. Танько. – Харків : Основа, 1998. – 192 с.
28. Ткаченко Т. В. Формування вокально-сценічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів : монографія / Т. В. Ткаченко – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2016. – 307 с.
29. Уланова С. І. Нариси історії європейської музичної освіти і виховання. Від античності до початку 20 століття / С. І. Уланова. Київ : Знання України, 2002. 326 с.

30. Философский энциклопедический словарь / [ред.кол: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.]. – Изд. 2-е. – Москва : Сов.энциклопедия, 1989. – 815 с – С. 293.
  31. Чурикова-Кушнір О. Д. Виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів у процесі роботи над музичним образом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. “Теорія та методики навчання музиці” / Чурикова-Кушнір О. Д. – Луганськ, 2002. – 20 с.
  32. Юцевич Ю. Є. Музыка: словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Київ : Муз. Україна, 2005. – 263 с.
  33. Яворский Б. Л.: Избранные труды / Сост. И. С. Рабиновича; Ред. И. А. Саца и И. С. Рабиновича; Под общ.ред. Д. Д. Шостаковича. Москва: Сов.композитор, 1987. т.2. ч. 1. 366 с.
-

## РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

---

---

Аліксічук О. С.

### ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

---

Функціонування музеїв виконує не тільки естетичні функції, але і освітні та дослідницькі. У музею і навчального закладу є спільні завдання: виховання патріотизму, свідомого ставлення до надбань вітчизняної та світової художньої культури, розвиток емоційно-образного мислення, формування ціннісних орієнтацій, естетичного смаку та стимулювання творчої активності особистості.

Зберігання музеїв, які довгий час були скарбницею світового культурного спадку (до яких не було вільного доступу), завдяки сучасним комп'ютерним технологіям відкривають нову віртуальну музейну діяльність, яка дає можливість будь-якій людині ознайомитись з рідкісними експонатами різних куточків світу.

Музейна педагогіка стає посередником між музеєм і навчальним закладом, сприяє ефективності освітнього простору, формує в студентів та учнів емоційно-ціннісне ставлення до опанування знаннями, сприяє розширенню кругозору та подоланню міжкультурних стереотипів.

Одними з фундаторів музейної педагогіки були німецькі педагоги і музейні діячі: Г. Керштейнер, Г. Фройденталь, А. Рейчвейн та ін. Вони розробили ідею залучення музею в освітньому процесі навчальних закладів, а також створювали спеціальні навчальні програми тощо.

Досвід Німеччини продовжив свій розвиток у різних країнах світу. Наприклад, Американська асоціація музеїв розробила проект комунікативної моделі музею, в Англії Ч. Гіббс-Смітт, А. Вітлін, Г. Осборн пропагували ідею естетичного виховання молоді засобами музейної педагогіки [1; 9] .

Музейно-педагогічна діяльність знайшла ґрунтовне висвітлення у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників: Г. Брейса, Л. Гайда, Л. Іващенко, О. Караманова, О. Козлова, Ф. Левітаса, К. Левикіна, Р. Маньковської, Т. Пономарьова, С. Пшеничної, Б. Райкова, Б. Столярова, В. Хербста, М. Юхневича та ін. [1; 5; 7; 8]. Їх праці присвячені історії становлення музейної педагогіки в Україні на сьогоднішній день, а також формам і методам залучення діяльності музеїв у освітній процес. Питання використання сучасних інформаційних технологій у музейній практиці досліджували: К. Кобцев, М. Рутинський, О. Стецюк, Л. Шляхтіна, Т. Юрєнева та інші [8].

О. Медведєв та М. Юхневич зазначають, що: “Музейна педагогіка – це наукова дисципліна на перетині педагогіки, психології, музеєзнавства, мистецтва і краєзнавства. Предметом музейної педагогіки є питання, пов’язані зі змістом, методами і формами педагогічного впливу музею, з особливостями цього впливу на учнівську молодь та громаду. Об’єктом є культурно-освітні аспекти музейної комунікації. Теоретична база музейної педагогіки ще окреслюється, практичною необхідністю і сьогодні залишається об’єктивне пізнання закономірностей її розвитку, інтердисциплінарних зв’язків, формування наукового апарату” [9].

Впровадження елементів музейної педагогіки у роботу сучасних навчальних закладів сприяє:

- підвищенню якості освітнього процесу;
- поглибленню знань з дисциплін художньо-естетичного циклу;
- активізації пошукової, науково-дослідної, історико-краєзнавчої, та самостійної роботи студентів;
- розвитку креативності, творчого мислення педагога і студентів;
- формуванню пізнавальної активності студентів;
- активізації впровадження інноваційних методів навчання в освітній процес;
- поглибленому вивченню культурно-історичних особливостей України, свого регіону тощо;
- підготовці студентів до майбутньої педагогічної діяльності;
- формуванню активної громадської позиції студентів;
- вихованню національної свідомості та патріотизму на основі вивчення історичної спадщини нашого народу.



Питання організації навчання, діалогу й комунікації у музеї останнім часом стають предметом дискусій на різноманітних педагогічних форумах, семінарах та конференціях. Доволі часто вони зводяться не лише до визначення того, чим власне є взаємодія у музеї, а й стосуються різноманітних аспектів педагогічної діяльності.

Дисципліни “Методика музичного виховання”, “Шкільний курс художньої культури”, “Світова художня культура”, “Теорія і методика вивчення дитячого музичного фольклору у загальноосвітніх навчальних закладах” та ін. є особливо актуальними для здобувачів вищої освіти. Вони передбачають опанування студентами організаційно-методичними особливостями щодо проведення уроків у музеї та тематичних екскурсій у майбутній музично-педагогічній діяльності. Ці форми роботи сприяють: формуванню творчої особистості, пізнавальних інтересів, оптимізації діяльності педагога тощо.

Використання музеїв з освітньо-виховною метою привело до виникнення музейної педагогіки, яка об’єднує в собі елементи музеєзнавства і педагогіки. Ще в 1982 році німецький музеєзнавець Клаус Шрейнер визначив поняття музейної педагогіки, як суспільно-наукової спеціальної дисципліни, яка вивчає зміст і принципи, а також методи специфічного для музею процесу виховання і навчання [1]. Музейна педагогіка – суміжна наукова дисципліна, яка досліджує музейні форми комунікації, характер використання музейних засобів в переданні і сприйманні інформації з точки зору педагогіки. В сучасних дослідженнях музейна педагогіка – це наукова дисципліна що об’єднує музеєзнавство, педагогіку і психологію, музей розглядається як освітня система. У зв’язку з цим музейна педагогіка дозволяє: вивчати закономірності музейно-педагогічного процесу та використання їх на практиці, можливості вдосконалення педагогічного керівництва; визначати специфіку педагогічного впливу музеїв на аудиторію різних соціальних і вікових груп, враховуючи необхідність диференційного підходу до відвідувачів музею; узагальнювати досвід виховної роботи музеїв і на цій основі виробляти і вдосконалювати науково-методичні рекомендації; виявляти найбільш раціональні форми і методи сучасної роботи музеїв з різними типами освітніх закладів; прогнозувати розвиток музеїв в плані реалізації їх педагогічних можливостей.

В числі інших проблем, музейна педагогіка займається вивченням психолого-педагогічних проблем сприймання музейної форми

комунікації. Спеціальні розділи музейної педагогіки досліджують форми і методи роботи з музейною аудиторією, визначають найбільш зручне місце розташування музеїв, їх можливості в навчально-виховному процесі на всіх освітніх рівнях, вивчають проблеми музейної соціології. Таким чином, музейно-педагогічні дослідження носять міждисциплінарний характер і збагачують музеєзнавство, педагогіку та психологію.

До числа особливо значущих проблем, які вирішуються засобами музейної педагогіки, відноситься активізація різноманітних процесів формування особистості студента – розвитку його творчих здібностей, вироблення активної життєвої позиції тощо. Тому одним із завдань музейної педагогіки є створення умов для активізації діяльності студентів у музеї. Пошуки проводяться в ракурсі екскурсійної методики проведення занять у музеї, факультативів, організації самостійної науково-дослідної роботи студентів на базі фондів архівів та музеїв. Залучення студентів до музейної діяльності відбувається засобами організації проблемних, творчих лабораторій, тощо.

Музей є унікальним типом закладів, який, вирішуючи проблему допоміжної діяльності студентів, дозволяє здійснити наступне:

- в процесі допоміжної діяльності формувати і розвивати емоційні, інтелектуальні, діяльнісні, мотиваційні, вольові якості особистості;
- формувати ціннісні орієнтації педагога і студентів, а також досвід соціальних відносин між студентами.

Студентська молодь потребує отримання не тільки аргументованих, але й емоційно насичених знань. Освітні завдання предметів музично-естетичного циклу можуть бути успішно реалізовані під час проведення заняття в музеї. Така форма роботи має свої специфічні особливості – педагог при проведенні заняття у музеї включає в його структуру ті ж основні освітні компоненти, з відмінністю в одному – основним джерелом інформації тут виступають пам'ятки історії та культури, представлені в експозиції, а не тільки розповідь викладача.

Заняття в музеї можуть реалізовуватися у межах різних проектів, що передбачають безпосереднє проведення тематичних інтегрованих занять на базі експозицій у музеях, організації екскурсій, інтелектуальних ігор тощо.

Заняття в музеї ґрунтуються на засадах особистісно орієнтованого й розвиваючого навчання. Це сприяє ефективному засвоєнню студентами культурно-мистецької спадщини у процесі їх залучення до сфери художнього бачення світу; виховує національну свідомість; стимулює зацікавленість видатними особистостями та творчими постатями української та світової культури. Відповідно, навчальні заняття є поетапним процесом пізнання крізь призму музейного середовища.

Варто зазначити, що уроки в музеї є своєрідною моделлю інтерактивного навчання, яка відповідає такій схемі:

- вступ;
- пояснення теми заняття (у процесі взаємодії педагога з науковим співробітником музею);
- адаптація опорних знань (на основі взаємодії педагога зі студентами-експертами);
- приймання теми й відтворення нових знань (діалог наукового співробітника музею зі студентами);
- підсумок уроку (із застосуванням усних та письмових форм роботи);
- домашнє завдання.

Заняття, проведені на базі музеїв, повинні співпадати з темами навчальної програми з дисциплін “Методика музичного виховання”, “Художня культура”, “Шкільний курс художньої культури”, “Теорія і методика вивчення дитячого музичного фольклору у загальноосвітніх навчальних закладах” тощо. На такому занятті самоосвіта виступає у формі самостійної розробки опорних точок маршруту, який спочатку проводиться педагогом. Кінцевим результатом є вміння кожного студента провести оригінальну захоплюючу екскурсію за власним варіантом маршруту у вільній імпровізаційній формі. Заняття в музеї не є звичайною тематичною екскурсією і відрізняється від занять в навчальному закладі.

Проведення занять у музеї має певні труднощі. Наприклад, додаткового вирішення потребують саме такі організаційні питання, як: встановлення контакту з адміністрацією музею, узгодження розкладу занять з врахуванням затрат часу на дорогу.

При розгляді музейної педагогіки, її можливостей в освітньому, виховному процесах, в першу чергу необхідно розглянути

модель взаємодії “навчальний заклад-музей”, оскільки доцільно використовувати потенціал цього унікального закладу (тим більше, що, він вигідно розташований по відношенню до всіх учасників освітнього процесу). Зародження і становлення моделі “навчальний заклад-музей” почалось на межі XIX та XX століть. Деяким музеям у вищих навчальних закладах вдалось не тільки зберегтись в умовах нового часу, але і продовжити активну діяльність.

Крім цього, музей у навчальному закладі повинен виконувати свої основні функції – науково-документальну, дослідницьку, освітню тощо, а також повинен бути центром науково-методичної, дослідно-експериментальної діяльності всього колективу навчального закладу.

Наприклад, у Кам’янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка на базі “Науково-дослідного центру вивчення педагогічної і творчої спадщини М. Леонтовича”, який функціонує з 1996 року (керівник – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичного мистецтва М. А. Печенюк), створено кабінет-музей Миколи Леонтовича. Відкриття музею відбулося 12 грудня 2002 року.

У приміщенні музею М. Леонтовича регулярно проводяться конференції, семінари, круглі столи, студентські проекти а також аудиторні заняття. Варто зазначити, що М. Леонтовичу було присвячено п’ять всеукраїнських наукових конференцій.

У кабінеті-музеї оформлено стенди, експозиція включає різноманітні експонати: цінну колекцію рідкісних світлин М. Леонтовича та його сім’ї; наукові збірники, партитури хорових творів композитора тощо. Особливої уваги заслуговує література про видатного митця, зокрема: публікації всеукраїнських наукових конференцій, монографії доктора мистецтвознавства, професора кафедри В. Іванова “Леонтович – збирач народних пісень”, професора А. Завальнюка, збірка хорових творів (упорядник В. Кузик), збірка літургійних творів композитора, записи пісень тощо. Фонди кабінету-музею постійно поповнюються.

Професор М. Печенюк зазначає, що “функціонування такого музею, де представлена творчість подільського композитора і педагога М. Леонтовича, є добрим прикладом для студентів і стимулом до навчання. Вони досліджують творчість митця, пишуть курсові і

дипломні роботи, набувають досвіду для майбутньої пошукової і науково-дослідницької роботи” [2].

З кожним роком робочі програми поновлюються. У зв'язку з цим підвищується роль і значення бібліотек вищих навчальних закладів. Вони стають центрами інформаційної підтримки і розвитку інтелектуального потенціалу студентів, а їх співробітники – партнерами викладачів у вирішенні цього важливого педагогічного завдання.

Досить ефективною у реалізації музейної педагогіки є діяльність бібліотек вищих навчальних закладів, на базі яких можуть організовуватись невеликі музейні куточки, виставки, експозиції тощо. Сучасні бібліотеки відкривають студентам широкі можливості для різноманітних видів активної діяльності крім роботи з друкованими джерелами інформації учням пропонуються відеофільми, диски з музичними записами, доступ до ресурсів Інтернету тощо. Заклади вищої освіти активно починають оснащуватись медіатеками, які є інформаційним центром для педагогів і студентів. Читальний зал розширює свої функції від звичайного місця збереження та видачі друкованої продукції до середовища ефективною роботи з інформацією на різних носіях.

Після заняття у музеї необхідно підвести підсумки. Студентам можна задати завдання підготувати доповідь чи відео презентацію на відповідну тему. Саме у такій діяльності студентам приходять на допомогу комп'ютерні технології. Комп'ютер сьогодні стає незамінним помічником викладача та студента в опануванні інформаційними потоками, допомагає моделювати та ілюструвати процеси, явища, об'єкти та події. Навчити студента, який потрапляє у “електронне середовище”, орієнтуватись у ньому, набувати навички адекватного сприймання, переробки і аналізу інформації, яку отримуємо з різних джерел, критично її переосмислювати та опрацьовувати і є однією з важливих освітніх завдань. У розв'язанні цього завдання вагому роль відіграють медіатеки закладів вищої освіти.

В бібліотечній енциклопедії “медіатека” визначається як сучасна назва публічних бібліотек, фонди яких містять різноманітні типи інформаційних джерел: друковані, електронні, мультимедійні, а також мають обладнання, необхідне для їх зберігання та відтворення (відеокамера, магнітофон, відеомагнітофон, мультимедійні

проектори, комп'ютери тощо) і доступ до них через комп'ютерну мережу, включаючи Інтернет [5].

Термін “медіатека” почав використовуватись у Франції (в кінці ХХ ст.). Він передбачає створення інтегрованого культурного простору, в якому використовуються різні засоби комунікації. В освітніх закладах медіатека є структурним підрозділом або облаштовується на базі читального залу бібліотеки чи комп'ютерного класу. Фонд медіатеки залежить від рівня матеріально-технічної бази навчального закладу та від компетентності співробітників, які є посередниками між фондом та користувачами. Бібліотека і медіатека співвідносяться як частина та ціле [6].

Викладачі предметів музично-естетичного циклу можуть використовувати на заняттях ті відео-, аудіо- та мультимедійні матеріали, які зберігаються та регулярно поповнюються у медіафонді. У читальному залі медіатеки обов'язково повинна бути комп'ютерна зона (з виходом в Інтернет), сканер, мультимедійний проектор, телевізор, відеомагнітофон, ксерокс, музичний центр тощо. Бібліотека повинна постійно інформувати педагогічний склад та студентів про нові надходження медіа-ресурсів (інформаційний бюлетень, буклети тощо).

Однією з нових форм роботи мистецької бібліотеки у ракурсі музейної педагогіки на допомогу навчальному процесу є організація медіа-виставок. Така форма виставки користується великим успіхом серед читачів. Студенти мають можливість не тільки читати книги, періодику, але і можуть прослуховувати твори музичного мистецтва переглядати відеозаписи опер, балетів, концертів тощо, використовуючи це для підбору інформації до написання доповідей, рефератів, для підготовки до занять, проектів, диспутів, семінарів тощо.

При підготовці до проведення заняття в музеї (міста, навчального закладу чи віртуального музею) бажано провести підготовче заняття у читальному залі (медіатеці) у навчальному закладі. Ця діяльність дасть можливість:

- навчити студентів самостійно підбирати та опрацьовувати матеріали, формувати у них стійку мотивацію, спрямовану на усвідомлений підхід до навчання і самоосвіти;

- виховувати творчого читача, стимулювати і активізувати у студентів стійкий інтерес до опрацювання матеріалів з дисциплін музично-естетичного циклу;
- заохочувати до роботи з друкованими джерелами інформації студентську молодь;
- формувати у читачів усвідомлення того, що книга є джерелом досвіду та культурного розвитку людства;
- виховувати ставлення до бібліотеки (медіатеки) як до інформаційно-освітнього та виховного духовно-культурного центру.

Історія розвитку людства не може бути відірвана від трансформації музейного простору. На сьогоднішній день, впровадження новітніх цифрових та комп'ютерних технологій, не могло не відзначитись на особливостях функціонування музеїв. Це привело до створення електронних каталогів та віртуальних музеїв, які пропонують відвідувачам віртуальні подорожі до різних музеїв світу. Форми і методи, які вже використовуються для вирішення виховних завдань на базі музею, є досить різноманітними. Крім традиційних форм (екскурсія, зустріч з цікавими людьми, тощо), це можуть бути: інтерактивний музей на сайті навчального закладу; інтерактивна екскурсія в режимі мультимедіа або особлива форма музею в самому навчальному закладі; заняття, які проводяться на основі матеріалів музею.

На сьогоднішній день традиційна подача матеріалу таких складних комплексних курсів, як “Методика музичного виховання”, “Художня культура”, “Шкільний курс світової художньої культури” та ін. неможлива без занурення в атмосферу нових комп'ютерних інформаційних технологій. У даному ракурсі можливе проведення таких форм роботи, як “заочна екскурсія” або “віртуальна екскурсія” у музей. Відбувається інтеграція курсів інформатики, медіакультури та світової художньої культури для оволодіння мовою різних засобів інформації та технологій їх використання. Такий підхід (медіаосвіта) дає можливість самостійної пошукової діяльності та активного включення творчих здібностей студентів. Студенти мають можливість “віртуально подорожувати” до будь-якого музею світу.

Основним завданням медіаосвіти є підготовка підростаючого покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприймання різноманітної інформації, її розуміння, усвідомлення наслідків



її впливу на психіку. Можна визначити переваги використання Інтернету в освітньому процесі: займає невеликий проміжок часу; розвиває вміння працювати з варіативною інформацією; сприяє розвитку вміння порівнювати, співставляти, обирати; розвиває пізнавальний інтерес до предмета [4].

Безпосередньо у ході підготовки до проведення заняття у музеї використання джерел інформації із Інтернету можна умовно розподілити на три частини:

1. Інформаційні ресурси, які використовуються в якості форми заняття (віртуальна подорож до музею).

2. Інформаційні ресурси, які використовуються для підготовки до заняття.

3. Інформаційні ресурси, які можна використовувати для підведення підсумків “віртуальних занять у музеї”.

До інформаційних ресурсів, які можна використовувати в якості форми “віртуального заняття в музеї”, в першу чергу можна віднести сайти, де інформація розміщується на одній web-сторінці, швидкість збільшення фотографій і зображень висока, а завантаження сторінок не займає багато часу.

Тож, ресурси мережі Інтернет можуть бути використані у якості:

1. *Музею*. Можна зробити віртуальні екскурсії світовими музеями. Щоб відвідати музеї України, які мають свої сторінки в Інтернеті, можна скористатися ресурсами порталу “Антикварний салон” ([http:// www.antiq.com.ua/ museum/ ukraine.htm](http://www.antiq.com.ua/museum/ukraine.htm)). Ще одне посилання [http:// hutsul.museum/](http://hutsul.museum/) – “Національний музей народного мистецтва Гуцульщини та Покуття ім. Й. Кобринського”.

2. *Підручника*. В Інтернеті завжди можна знайти електронні версії підручників дисциплін музично-естетичного циклу. Наприклад, на “Освітньому порталі” ([http:// www.osvita.org.ua/ school/ books/](http://www.osvita.org.ua/school/books/) ). Крім того, завжди можна скласти список сайтів з певної теми, якими студенти можуть скористатися на заняттях та при підготовці до них.

3. *Словника, енциклопедії, довідника*. Роботу з новими термінами, поняттями, іменами теж можна організувати через Інтернет. Це сприяє полегшенню сприймання нового слова, його запам’ятовування.

Зцією метою можна використати Вікіпедію. Доречно скористатися, наприклад, спеціалізованими енциклопедичними сайтами. Такої інформації достатньо, щоб розкрити мету, яку педагог ставить перед



собою. Цю інформацію можна використовувати безпосередньо на заняттях при першому знайомстві з видами, жанрами мистецтва а потім на узагальнюючих заняттях. Наприклад, після свого вступного слова, педагог може організувати роботу з відповідним розділом на сайті. Тут студент може самостійно ознайомитися з основними поняттями теми, щоб самостійно підготувати доповідь та виступити з відповідним усним повідомленням. Така робота може бути груповою та індивідуальною. При груповій роботі студенти можуть опрацювати не один, а декілька розділів сайту.

Використовуючи подібні сайти, можна досить ефективно організувати проведення реальних та віртуальних занять у музеї. Більшість подібних сайтів мають свої пошукові системи. Це полегшує пошук необхідної інформації.

Якщо говорити про інформаційні ресурси, які використовуються для підготовки до заняття в музеї, то у цей розділ можна віднести:

- сайти, що містять об'ємні тексти, і це вимагає аналізу і обробки інформації, подачі її частинами;
- сайти, які містять методичні розробки, обмін досвідом, теоретичне обґрунтування використання тих чи інших методів, прийомів та форм роботи;
- сайти музеїв.

Самостійна робота студентів при підготовці до проведення занять у музеї та екскурсійних проектів включає в себе науково-дослідницьку роботу. В організації такої дослідницької роботи інтернет-ресурси можуть бути використані в якості джерела інформації, способу спілкування з партнерами проектів. Дистанційні телекомунікаційні екскурсійні музейні проекти, науково-дослідницька діяльність з використанням ресурсів Інтернету в свою чергу створює всі умови для самоосвіти, розширення світогляду, розвитку глобального мислення.

При підготовці здобувачів вищої освіти до майбутньої педагогічної діяльності, варто звернути особливу увагу на використання методу проектів у освітньому процесі. Саме перед студентами (майбутніми вчителями), які свої перші педагогічні спроби реалізують під час проходження педагогічної практики у школі, стоять завдання: опанування системи знань з курсу “Методика музичного виховання” та інших дисциплін музично-естетичного циклу; виховання потреби вивчення нових досягнень вітчизняної та світової культури та

передового педагогічного досвіду для впровадження його у навчально-виховний процес; розвиток оптимістичної професійної позиції, прагнення професійного самовдосконалення, бажання активно і творчо впроваджувати в практику роботи сучасних загальноосвітніх навчальних закладів кращих здобутків у галузі мистецтва та освіти.

Перебуваючи на практиці, студенти мають змогу перевірити на практиці переваги методу проектів під час його застосування в шкільному курсі “Мистецтво”, тому що саме ця навчальна дисципліна найкраще сприяє формуванню духовної культури школярів, яка в свою чергу, тісно пов'язана з морально-етичним та естетичним вихованням. Цей предмет має забезпечити естетичне виховання особистості в тісному зв'язку з культурою її народу. Уроки мистецтва готують дітей до життя і творчості в умовах певних традицій, що склалися історично, виховують не тільки поціновувачів, а й майбутніх митців української культури.

Коли студенти перебувають на практиці у закладах загальної середньої освіти мають знати, що метод проектів (зокрема музейні проекти) можна використовувати на різних етапах вивчення учнями курсу “Мистецтво”, а саме: на підсумковому занятті за розділами програми або зі всього курсу; як метод перевірки засвоєння учнями матеріалу кількох тем програми; як метод залучення учнів до творчої діяльності за програмою курсу; як метод, що поєднає учнів у навчальній (опанування предмета) і позаурочній діяльності (гурткова робота). Розглянемо особливості організації проекту.

Під час навчання у вищому навчальному закладі, для ефективності проведення проектної діяльності студентів необхідно ознайомити з етапами здійснення такої роботи:

*На першому етапі* студенти разом з куратором чи керівником проекту обирають тему, потім добирають джерела інформації, оформлюється бланк заявки на проект, складається своєрідна маршрутна карта реалізації проекту. На цьому ж етапі обирається творча група, в основі формування якої лежить інтерес до проблеми. Щоб досягти позитивного результату, викладачу необхідно вже на першому етапі приєднатись до колегіального обговорення суті і структури проекту, однак, вирішення ключових питань мають взяти на себе студенти.

На другому етапі відбувається розподіл завдань між учасниками проекту – визначається схема їх взаємодії, планування порядку роботи. Фіксація результатів цієї роботи може здійснюватись у різних формах (комп'ютерна обробка даних, відеозапис, розробка самостійних сценаріїв тощо).

На третьому етапі відбувається захист проекту у формі, яка відповідає змісту проекту (презентація відеофільму, мультимедіа-шоу, проведення екскурсії тощо). Особливу увагу слід приділити складанню студентами підсумкового звіту. Саме звіт описує “траєкторію” руху проектної думки, методи отримання інформації, результати. Оформлений у вигляді брошури, роздрукований хоча б у одному екземплярі за допомогою звичайної видавничої системи, – такий звіт може бути досить вагомим “продуктом”, що потребує обговорення у групі і представлення іншим студентам на конференціях тощо.

Досить цікавими та корисними для студентів можуть бути: *творчі проекти, кінопроекти, екскурсійні проекти та музейні проекти*. Ці види проектів можна провести у музеї навчального закладу.

*Творчі проекти* за своєю суттю досить близькі до занять-вистав, концертів тощо. Звернемо увагу на те, що викладач виступає в них не як ініціатор, а як консультант. Обов'язковою умовою є створення студентами власного сценарію. Звичайно, це непростий вид діяльності, тому здебільшого творчі проекти можуть проходити у формі літературно-музичних композицій.

Наприклад, проекти: “Тарас Шевченко – душа українського народу”; “Музична палітра творів Володимира Івасюка”; “Краса українського романсу”; “Життя і творчість Соломії Крушельницької”; “Микола Леонтович – майстер хорової мініатюри”, “На чому грали наші предки”, “Картини, що ожили”.

*Кінопроект* передбачає створення учасниками любительських відеофільмів. Найдоречніший жанр тут – публіцистичний фільм. Оцінюється головним чином вміння студентів розкрити за допомогою фільму певну проблему і, можливо, запропонувати свій варіант її вирішення.

Наприклад: “Хіт-парад кращих саундтреків фантастичних кінострічок”, “Музика німого кіно”, “Феєрія Болівуду”, “Українське музично-поетичне кіно”, “Топ-10 кращих саундтреків українських фільмів”, “Краса українського строю”.

*Екскурсійні (музейні) проекти* можуть бути представлені у вигляді звітів щодо проведених екскурсій (віртуальної чи реальної) музеями чи визначними пам'ятками архітектури міста (музеї під відкритим небом). Екскурсія може бути проведена як для своїх однокласників, так і для студентів інших курсів та груп.

Наприклад, проекти: “Музей українських старовинних музичних інструментів”, “Музей писанки”, “Таємниця музичних інструментів Амати, Гварнері, Страдіварі”, “Музика рідного краю”.

Наведемо приклади різних видів проектів, які успішно можна провести у музеї навчального закладу.

### **Екскурсійний проект “Музична культура рідного краю”**

*Постановка проблеми:* Дослідити історичні аспекти музичної культури рідного міста (села).

*Ідея проекту:* ознайомити студентів з особливостями розвитку музичної культури рідного краю; формувати власні враження, отримані під час спілкування зі зразками мистецтва під час подорожі рідним містом (селом).

*Джерела інформації.* Друковані (книги з історії мистецтв, тематичні журнали й альманахи тощо), електронні (телепередачі, відеофільми, Internet тощо).

#### *Хід проекту:*

- робота в групах; кожна група обирає свій напрям (народна музика, класична, сучасна музика тощо), збирає матеріал: репродукції, фотографії, історичні відомості, про музикантів обраного міста (села), записи музичних творів тощо;
- творча обробка матеріалу; студенти готують доповіді за своїми темами;
- студенти малюють “мапу маршруту”; пунктиром і стрілочками позначають напрямок руху від об'єкта до об'єкта; самі ж об'єкти зображуються схематично або наклеюються зменшені фотографії “точок маршруту”;
- захист проекту відбувається у формі віртуальної подорожі, де у ролі екскурсоводів виступають самі студенти з творчих груп;

- після проведеного проекту можна оформити альбом, у якому будуть розміщені доповіді студентів, фотографії, репродукції, афіші, зразки музичних творів (ноти і запис) тощо.

## **Музейний проект “Музей мистецтва Близького і Далекого Сходу”**

*Постановка проблеми:* опанування характерних особливостей світових пам'яток культури (в межах програми).

*Ідея проекту:* створення віртуального музею на сторінках “уявного журналу” “Світ мистецтва”. Кожен новий випуск буде знайомити з наступним залом музею. Цей “віртуальний музей” допоможе студентам сформувати власну думку щодо значення творів стародавнього мистецтва Близького і Далекого Сходу, а також про тісний зв'язок творів мистецтва з життям людини та навколишнім середовищем.

*Джерела інформації:* друковані (книги з історії мистецтв, тематичні журнали й альманахи та ін.), електронні (телепередачі, відеофільми, Internet тощо).

*Формування вмінь і навичок:*

- підбір необхідної інформації;
- підготовка та редагування текстів;
- пошук і підбір необхідних ілюстрацій;
- підбір форм подачі матеріалу, відповідно до ідеї музею;
- набір і макетування матеріалу.

У даному проекті можна створити персоніфікований образ, який дозволить заглибитись в досліджуваний матеріал, отримуючи не тільки практичні навички, але й розвивати інтерес до творчості та асоціативне мислення. Таким персоніфікованим образом, наприклад, може стати “віртуальний екскурсовод”, – зображення людини у стародавньому східному костюмі. Цей образ супроводжуватиме відвідувачів залами “віртуального музею”. З одного номера в наступний номер студенти будуть ознайомлюватись з музичними інструментами, етапами розвитку музичного мистецтва Близького і Далекого Сходу. Ці розповіді проходять у незвичайній, захоплюючій формі, що сприятиме розвитку інтересу до предмета.

## Проект “Історичні скарби України”

*Постановка проблеми:* дослідження національної специфіки українського мистецтва; значущість українського мистецтва в розвитку національної культури.

*Основна ідея проекту:* дослідження сутності поняття “культура” на матеріалі культури стародавньої України. Визначення складових понять “культура”, “історична пам’ять народу”, “світосприйняття народу” тощо. Проблематика дозволяє учасникам не тільки пройти шляхом народження Української культури, але й відчуті її особливості і свою причетність до процесу її перспективного розвитку.

*Джерела інформації:* друковані (книги з історії мистецтв, фольклористики, народознавства, тематичні журнали, альманахи, різноманітні періодичні видання тощо), електронні (телепередачі, відеофільми, Internet тощо).

*Основні об’єкти дослідження:*

- витоки народної творчості;
- народні прикмети;
- народний календар;
- музично-поетичний фольклор;
- декоративно-ужиткове мистецтво: український костюм, ткацтво, вишивка, килимарство, гончарство, іграшка, художня обробка металу, дерева, шкіри, вироби з соломи, вироби з лози, писанкарство, вироби з бісеру тощо.

У процесі колективної творчої роботи мають бути досліджені етапи розвитку української культури стародавньої доби, особливості народної музично-поетичної творчості та декоративно-прикладного мистецтва.

Захист проекту може проходити у такій формі:

1-й день: екскурсія музеєм декоративно-ужиткового мистецтва (створеним у навчальному закладі), яку проводять самі студенти;

2-й день: конкурс народного костюма з яскравими концертними фольклорними номерами (перед кожним номером можна провести короткий коментар про музичний народний твір: жанр, умови та обставини виконання його нашими пращурами);

3-й день: доповіді учнів по темі “Україна: минуле і майбутнє” (круглий стіл).

## Проект “Галерея митців”

Цей проект може бути наповнений різноманітним тематичним змістом.

*Постановка проблеми:* Дослідити життя та творчість видатних представників української музичної культури ХІХ ст. (в межах програми).

*Ідея проекту:* ознайомити студентів з діяльністю представників класичної української культури, митцями української діаспори, видатними музикантами-педагогами тощо.

*Джерела інформації:* друковані (книги з історії мистецтв, тематичні журнали й альманахи тощо), електронні (телепередачі, відеофільми, Internet тощо).

### *Хід проекту:*

До порожніх рам з підписами “С. Гулак-Артемівський”, “М. Леонтович”, “М. Вербицький”, “М. Лисенко”, розташованих на дошці, необхідно підібрати запропоновані узагальнені образи (репродукції портретів, фотографії різних періодів життя, календарі, афіші, марки відповідно до теми тощо).

Кожна група студентів доповідає за своєю темою, наповнюючи порожні рамки відповідним матеріалом, створюючи своєрідний колаж життя і творчості митця.

Загалом, музейна педагогіка в комплексі з проектною діяльністю відповідає вимогам Концепції Нової української школи стосовно реалізації діяльнісного підходу в освітньому процесі, коли увага переноситься на набуття не лише знань, але й умінь, навичок, цінностей, життєвого досвіду, які трансформуються в компетентності.

Музейна педагогіка має неабиякий виховний потенціал. Ефективність і результат цієї діяльності залежать від рівня професійності педагога. У зв'язку з цим варто зазначити, що одним із завдань музейної педагогіки є підготовка і підвищення кваліфікації як безпосередньо музейних педагогів, так і всього педагогічного колективу.

Таким чином, впровадження в практику освітнього процесу музейної педагогіки робить процес навчання і викладання більш цікавим, якісним, результативним, впливає на розвиток емоційної сфери студентів. Це сприяє формуванню у них уяви, фантазії,

образного мислення. Поєднання дидактичних функцій музею з традиційними засобами навчання, збагачення і наповнення освітнього процесу новими формами роботи, створення інноваційних методик викладання предметів музично-естетичного циклу – сприяє більш ефективному засвоєнню знань та їх реалізації в творчій діяльності студентської молоді.

Отже, музейна педагогіка є ефективною та дієвою формою організації і проведення занять музично-естетичного циклу в музейному просторі. Методика викладання програмного матеріалу в музеї стимулює студентів до пошуку різноманітних зіставлень, зв'язків, паралелей між різними видами мистецтва, розвиває креативність, формує у них здатність сприймати твори мистецтва, висловлювати особистісне ставлення до них, виховує ціннісні орієнтації, формує розуміння зв'язку мистецтва з культурно-історичним середовищем.

Заняття у музеї дають змогу активізувати навчальний процес, збагатити інтелектуальний та творчий розвиток молоді, навчити їх вести мистецький діалог, систематизувати знання з різних предметів музично-естетичного циклу.

Проблема підготовки студентів до застосування музейної педагогіки у майбутній професійній реалізації потребує подальшого дослідження і опрацювання. Перспективи розвитку та впровадження елементів музейної педагогіки у роботу вищих навчальних закладів можливі за умов застосування методів, прийомів, форм, технологій музейної педагогіки. Ця діяльність дасть можливість вирішувати мистецько-педагогічні завдання взаємодії музейного середовища та навчального закладу, активізує соціокультурну освітню роботу студентів, сприяє формуванню основ їх музейної компетенції та співпраці навчальних закладів з науковими, культурними та громадськими організаціями.

### Список використаних джерел

1. Бабарицька В. Екскурсознавство і музеєзнавство : навчальний посібник. Київ : Альтерпрес, 2007. 464 с.
2. Відкриття музею М. Д. Леонтовича. URL: [https:// music.kpnu.edu.ua/tvorchi-laboratorii/](https://music.kpnu.edu.ua/tvorchi-laboratorii/).
3. Погорелова А. Музейна справа: орієнтири розвитку // Українська культура. 1996. № 2. С. 2-3.
4. Свиридюк О. Інтерактивні технології у навчально-виховному процесі // Директор школи. Київ, 2006 р. № 46 (430). С. 12-15.



5. Столяров Ю. Н. Что такое медиатека и как она воюет со школьной библиотекой / Ю. Н. Столяров Москва : Школьная библиотека, 2006. 125 с.
6. Червоний Є. В. Сучасні концептуальні тренди розвитку музеїв // Наук. зап. Держ. природозн. музею. Львів, 2014. Вип. 30. С. 31-40.
7. Чумалова Т. Основные принципы музейной педагогики. Путешествие на машине времени / Т. Чумалова // Дошкольное воспитание. Москва, 2008. № 3. С. 58-63.
8. Юренева Т. Ю. Музееведение : учебник. Москва : Академический Проект, 2003. 560 с.
9. Юхневич М. Ю. Музейная педагогика за рубежом: работа музеев с детской аудиторией URL: [https:// www.museum.ru/ future/ lmp/ edu/ child3.htm](https://www.museum.ru/future/lmp/edu/child3.htm).

---

**Борисова Т. В.**

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

---

Сучасні алгоритми модернізації вищої освіти підпорядковано необхідності вирішення широкого спектру важливих для нашого суспільства завдань, що резонують як із вітчизняними, так і зі світовими соціально-економічними, науково-технічними, політичними тощо реаліями, співвідносяться із пріоритетними тенденціями розвитку культурної сфери і орієнтовані на прогресивний поступ України у сучасній глобальній картині світу.

З огляду на це, основні вектори уваги педагогічної спільноти зосереджуються на вирішенні проблем впровадження у підготовку майбутніх вчителів необхідного обсягу дієвих педагогічних інструментів, високоефективних технологій, які б у повній мірі забезпечили становлення компетентних фахівців, здатних на високому рівні здійснювати педагогічне керівництво процесом інтелектуального й духовного зростання юних членів нашого суспільства.

Велику роль у формуванні духовного “ядра” українського суспільства відіграє вчитель музичного мистецтва: саме він закладає підвалини розуміння дитиною національних та світових культурних традицій, музичної спадщини своєї країни та інших народів; завдяки його педагогічному хисту юні члени нашого суспільства досягають

таємниці музики як різновиду мистецтва, входять у дивовижний світ звуків, вчать ся отримувати насолоду від краси гармонічних співзвуч, довершеності мелодій, починають захоплюватись естетикою буття, красою навколишнього світу тощо.

Відповідно, ключовою фаховою компетентністю такого фахівця виступає його здатність до художньо-педагогічної “трансляції” музично-образного матеріалу учнівській аудиторії, спроможність застосовувати у своїй педагогічній роботі різноманітні інструменти, націлені на активізацію сприйняття дітьми музики, пробудження у них прагнення до її пізнання і власного музично-естетичного розвитку впродовж усього життя.

У контексті цих міркувань особливо увиразнюється проблема диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка забезпечує ефективність його професійної діяльності і від якості якої, на наше переконання, у найбільшій мірі залежить повноцінна реалізація його як плідного музичного педагога, “провідника” дітей у світ музичного мистецтва.

Також важливо, для здійснення у майбутньому ефективної музично-педагогічної роботи, естетико-виховної роботи, вчитель музичного мистецтва має володіти високорозвиненим поліхудожнім мисленням, здатністю до проведення аналогій музики із іншими видами мистецтва, вправністю у використанні різновидових мистецьких асоціативних рядів, майстерністю їх комбінування тощо.

Варто також наголосити, що у нинішньому культурно-освітньому просторі надзвичайно актуальними залишаються інтегративні тенденції, які виступають основою розробки багатьох технологічних педагогічних інновацій, зокрема і у царині музичної педагогіки.

Так, вчені різних галузей гуманітраного знання доходять суголосних думок щодо неможливості здійснення якісного освітнього процесу на всіх освітніх рівнях в обхід інтегративних тенденцій: “Специфіка методології міждисциплінарного знання полягає у верховенстві інтеграційних, синтезуючих тенденцій. Такий підхід сприяє відновленню цілісних уявлень про світ, картину світу як єдиного процесу. Інтеграція знань на основі міждисциплінарних зв'язків дає можливість охопити лінійні зв'язки по горизонталі і точкові по вертикалі, уловити не тільки послідовність, але і одночасність цих зв'язків і відтворити на новому, вищому рівні цілісне

бачення будь-яких проблем, ситуації, явища у всій багатогранності, багатоаспектності... Головна вимога до сучасної людини, що живе у світі глобальних змін та інтеграційних процесів, надзвичайно стрімкого розвитку техніки та інформаційних ресурсів – вміння творити, креативність” [6].

Дослідниця О. Просіна також пояснює необхідність широкого впровадження інтегративних технологій у практику мистецької освіти, посиляючись на їх відповідність основним освітнім принципам: “Інтеграційні процеси, які увійшли у оновлений зміст освіти та стали пріоритетним напрямом в його реалізації, спрямовуються на досягнення та реалізацію багатьох принципів освіти – це і формування цілісної картини світу, планетарного мислення, вміння об’єднати в єдину цілісну систему вузькі галузеві проблеми, принципи національної спрямованості освіти, що передбачає інтеграцію освіти з національною історією, традиціями, українською культурою, принципу відкритості освіти, який зумовлює інтеграцію у світові освітні простори” [6].

З огляду на це, проблема використання інтегративних технологій у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва потребує більш цілеспрямованого розгляду й спеціального деталізованого наукового опрацювання.

У контексті мистецької освіти загалом зазначимо, що у цій сфері інтегративні технології базуються на фундаментальних художньо-творчих відкриттях митців світового рівня, які вказують, що художня культура є цілісною за своєю суттю, що усі види мистецтва існують у різних формах взаємозв’язків, синкретичної і комплексної взаємодії, формах художнього синтезу. Всі вони у комплексі передають природні та культурні універсалиї світу, які віддзеркалюються через мовні засоби різних мистецтв. Надзвичайно емко висловлюється з цього приводу С. Ковальова: “Сучасна педагогіка мистецтва ґрунтується на визнанні того, що можливості мистецтва збагачувати духовні сутнісні сили особистості, потреба доторкнутися до духовних цінностей значно посилюються за умови осягнення існуючої спільності між окремими видами художньої творчості. Зміст інтегрованого навчання необхідно розглядати як спорідненість різних елементів знань про особливості розкриття багатоаспектності довколишнього світу, відображення

реальності розмаїтною мовою ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття” [4, с. 47].

Вчені наголошують на необхідності глибокого проникнення музичних педагогів у царину художньо-інтегративних процесів, осягнення їх концепції, розуміння ідей і думок відомих митців, які у своїй творчості та науковому доробку доводили органічність взаємопоєднань і взаємовпливів різних видів мистецтв у сприйнятті єдиної цілісної художньої картини світу: “Осмислення педагогами мистецьких дисциплін концептуальних основ інтеграції мистецької освіти, розуміння психологічного феномену синестезії як одночасного відчуття, що передбачає виникнення у людини різних чуттєвих модальностей – візуальної, слухової, кінестетичної, які впливають на створення полімодальних образів, сприятиме більш глибокому проникненню в емоційно-логічний образний зміст різних видів мистецтва, пробудження осмисленого інтересу до активного спілкування з ним” [3, с.8].

Підкреслимо, що музичні виконавці світового рівня також були свідомі асоціативної багатшаровості справжніх музичних шедеврів. Так, наприклад, композитор і педагог І. Стравінський давав відповідні настанови своїм вихованцям: “Ні для кого не є таємницею, що зорова і слухова перспектива – цілком тотожні, відмінність тільки в тому, що вони створюються і сприймаються двома фізично різним органами. Як часто гра великого майстра нагадує картину з різними планами: на першому плані зображення неначе вискакує з рами, тоді як на останньому – ледве синіють гори і хмарки. Згадаймо хоча б Перуджіно, Рафаеля, Клода Лорена, Леонардо, наших великих художників, і нехай вони вплинуть на вашу гру, на ваш звук” [9, с. 176].

Таким чином, застосування художньо-інтегративних технологій у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін виступає потужним засобом оптимізації їх комплексної фахової підготовки, оскільки розширює поле її можливостей не лише у напрямі педагогічного становлення вчителя музичного мистецтва, а й збагачує його художнє мислення, відшліфовує найтонші нюанси музично-виконавської виразності, що, беззаперечно, позитивно впливатиме на якість майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Одним із визначальних показників компетентності диригента-хормейстра, керівника шкільного хорового колективу, поряд із

комплексом відповідних знань, умінь і навичок, пов'язаних із інтерпретацією музичного матеріалу, забезпеченням злагодженості усіх параметрів звучання хорової музики, суто технічною виконавською вправністю тощо є його здатність до здійснення специфічної художньо-енергетичної комунікації з хористами-виконавцями та слухацькою аудиторією.

Варто уточнити, що особлива мова, за допомогою якої диригент входить у комунікативні стосунки із музикантами та слухачами – це знаково-енергетична мова, першочергове покликання якої, як і будь-якої іншої мови, полягає у передачі оточуючим відповідних думок, вказівок, команд, побажань, відчуттів, емоцій тощо. Різниця полягає лиш у тому, що диригентські мовні засоби носять невербальний, знаково-символічний характер. Відповідно, якщо для передачі словесних, вербальних послань потрібно використовувати мовний голосовий апарат, що включає дикцію, артикуляцію, тембральне забарвлення тощо, то для спілкування диригента із виконавцями і публікою застосовується диригентський апарат, до якого входять: постава тіла, жести, рухи, мімічні та пантомімічні засоби, вираз очей тощо. Саме тому першочерговим завданням диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва має виступати формування у нього вмій і навичок усвідомленої передачі засобами диригентської техніки і власної енергетики, необхідних для якісного виконання хористами твору вказівок.

Вважаємо, що у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва робота має бути побудована таким чином, аби дати можливість студенту усвідомити власні психолого-педагогічні та виконавські можливості, проаналізувати резерви своєї особистої психологічної готовності до диригентської практики, визначитись із власним стилем керівництва хором колективом тощо.

Досить ефективним засобом вирішення цих важливих для формування майбутнього диригента-керівника завдань можуть виступати відповідні інтегративні технологічні інструменти, які шляхом спеціального добору і доцільного використання різноманітних мистецьких інструментів здійснюватимуть вплив на психологічне становлення студента і сприятимуть досягненню ним основних законів психології диригентської діяльності.

Так, наприклад, надзвичайно важливим для майбутнього диригента є визначення свого власного диригентсько-виконавського психотипу. На думку дослідника проблем психології музичного виконавства В. Л. Живова, стиль художнього керівництва диригента хоровим колективом знаходиться у безпосередньому зв'язку із типом його нервової системи та темпераменту. Саме тому цей вчений виокремлює й вважає правомірним застосування такого поняття, як “виконавський тип” [1]. Засновуючись на основних положеннях вчення І. П. Павлова щодо типів нервової діяльності, він визначає такі виконавські типи диригентів, як емоційний, раціоналістичний та інтелектуальний.

Емоційний тип хорових диригентів, на переконання В. Л. Живова, характеризується переважанням емоційної основи. У таких диригентів-виконавців хорової музики подекуди може спостерігатись недостатня сформованість і відшліфованість власне диригентської техніки, яку вони прагнуть компенсувати своєю імпульсивністю, стихійністю, творчою сміливістю, що досить часто засновуються на власних суб'єктивних відчуттях та інтуїції.

У диригентів раціоналістичного типу В. Л. Живов відзначає такі характерні ознаки: об'єктивізм, досить суворе дотримання чіткої логіки виконавського задуму, вміння створювати із найдрібніших й надзвичайно ретельно відпрацьованих і продуманих деталей монолітну конструкцію виконавської партитури. Крім цього, диригенти такого типу характеризуються майже повною відсутністю імпровізаційності під час концертного виконання музичного твору.

Виконавська манера диригентів інтелектуального типу, в свою чергу, характеризується обґрунтованістю й осмисленістю, логічністю вибудови виконавської трактовки, глибиною й проникливістю інтерпретації художнього образу, відсутністю стихійності під час концертної діяльності тощо [1, с. 240-241].

На наше переконання, майбутні керівники дитячих хорових колективів вже із самих перших занять у класі хорового диригування мають починати самодіагностику власного виконавського психотипу і впродовж всього наступного навчання враховувати ці моменти: співставляти свої психологічні можливості з потребами диригентського втілення певного художньо-образного матеріалу й, за необхідності, коригувати, розширювати, збагачувати їх, розвивати у

собі такі психологічні якості, які б дозволяли виходити за межі свого природного психологічного стану й підпорядковувати його потребам художнього виконавства.

Високу ефективність у цьому випадку має серія інтегративних завдань, під час яких студенти мають з'ясувати свої природні психологічні реакції на той або інший спосіб диригентської поведінки, після чого шляхом їх інтелектуального осмислення чітко визначитись із основними психологічними параметрами власного виконавського типу.

Зміст пропонованих інтегративних завдань полягає у наступному: на першому етапі студентам пропонується у невимушеній і спокійній атмосфері, із заплученими очима прослухати три різнохарактерні музичні уривки класичної музики і за допомогою кольорових плям передати свої власні емоції і відчуття від прослуханого. Наприклад, у якості музичного матеріалу можуть бути використані: фрагмент опери німецького композитора Ріхарда Вагнера “Перстень Нібелунга”, де у супроводі симфонічного оркестру звучать досить складні сплетіння вокальних патрій, а також застосовано широку систему алегорій, символів, музичних лейтмотивів тощо; уривок із опери композитора класичної доби Крістофа Вільгельма Глюка “Орфей та Евридїка” на античний сюжет, де всі засоби музичної виразності є чіткими, лаконічними, витриманими й підпорядкованими провідній драматургічній лінії; фрагмент першої частини опери відомого італійського композитора Джузеппе Верді “Травіата” – яскравого представника музичної культури доби Романтизму, яка втілює зіткнення почуттів і пристрастей, характеризується глибиною емоційного розкриття образів тощо. На основі аналізу безсюжетних кольорових плям і встановлення їх відповідності отриманим під час прослуховування емоційних вражень й відчуттів, а також за допомогою наступного колегіального обговорення встановлюються емоційні “пріоритети” студентів і визначаються їх музично-стильові та образно-емоційні симпатії.

Завдання наступного етапу носять вже більш фахово спрямований і ускладнений характер. Студенту вже пропонується увияти себе відомим диригентом певного відомого світового оперного театру на зразок Національної опери України, Ла Скала, Метрополітен-Опера тощо, обрати собі для “виступу” у цьому театрі найефектніший, на

його погляд, твір, і під час наступного чергового прослуховування музики уявити до найменших дрібниць, як саме він буде диригувати симфонічним оркестром, хором, солістами тощо під час уявного концертного виступу.

Для цього слід спеціально налаштувати майбутніх диригентів на виконання такої роботи, почасти застосовуючи елементи сугестивних технологій. Так, для початку варто усунути всілякі сторонні подразники, створити вільну й невимушену атмосферу, досягти повного психологічного розкріпачення, намагатись позбавити їх затисків, скутості, а лиш потім запропонувати уявити себе у світлій, ошатній, осяяній вогнями і світлом театральної рампи концертній залі. Можна спробувати уявити свій парадний концертний одяг (диригентський фрак, взуття, інші деталі артистичного гардеробу), зачіску, запах улюблених парфумів, свою ходу, поставу, спроектувати у своїй уяві сам момент виходу на сцену, зафіксувати увагу на короткотривалій сценічній паузі, що передує початку звучання музики, відчути дихання глядачів у перших рядах, спробувати “побачити” їх обличчя, блиск очей тощо. І саме в момент уявного “підняття рук диригентом” вмикається відповідна музика і студент поринає у особливу і магічну атмосферу “творення” уявного, обраного ним оперного шедевра.

Дієвим художньо-інтегративним методичним прийомом оптимізації диригентської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва може слугувати прийом під умовною назвою “Створення фантазійного образу диригента на основі художнього портрета”.

Зазначимо, що ефективність застосування такого прийому зумовлюється саме його інтегративним характером. Так, у процесі визначеного різновиду роботи студенти піддаються одночасному впливу декількох арт-терапевтичних технік, а саме: театротерапії (створення фантазійного образу предмета, явища, людини тощо, як відомо, є однією із часто вживаних і традиційних методик розвитку уяви і фантазії театральних акторів, застосовуваних у процесі їх професійної підготовки у відповідних навчальних закладах) [8], імаготерапії (проживання відповідного образу), музикотерапії та ізо-терапії.



Так, із переліку творів образотворчого мистецтва портретного жанру, на яких майстрами художнього пензля втілено різнохарактерні диригентські образи, студентам пропонується обрати одну із картин, яка їм найбільше імпонує і є суголосною з їх уявленнями щодо “ідеального диригента”, після чого спробувати створити довільне усне оповідання на тему: “Один день із життя диригента”, уявляючи себе персонажем відповідного живописного твору.

Для виконання такого різновиду роботи пропонується перелік декількох досить яскравих і виразних портретів відомих або невідомих диригентів, написаних у різні часи та у різній стилістиці (реалізм, кубізм, імпресіонізм тощо). Наприклад: І. Ю. Репін “Портрет Антона Григоровича Рубінштейна за пультом” 1881 р., Лев Русов “Диригує Є. О. Мравінський” 1980 р., Жанкарло Віталі “Andante sostenuto” 1998 р., Гіві Сіпрошвілі “Диригент”, Любов Костенко “Портрет Юрія Темірканова” 1976 р., Володимир Карначев “Диригент Валерій Хлебніков” 2012 р. тощо.

Основним принципом у доборі цих творів живопису має стати віддзеркалення у них не лише зовнішності відповідного диригента та певних обставин його професійної діяльності, а й відтворення художником внутрішнього психологізму зображуваного персонажа, що дозволить студентам більш глибоко досягнути його внутрішній світ, уявити емоційний стан, спроектувати можливі варіанти перебігу уявних життєвих подій і ситуацій, зануритись у атмосферу його творчості тощо.

Зазначимо, що такий різновид діяльності потребує відповідного педагогічного супроводу. У цьому конкретному випадку, наприклад, можна задіювати спрямовуючі запитання на зразок: “Як Ви вважаєте, яку основну думку переслідував художник, прагнучи передати характерні особливості цього диригента?”, “Що відчуває художник до свого персонажа?”, “На яких рисах зовнішності героя портрета він хотів зацентувати увагу?”, “Що дозволяє Вам так думати?” тощо.

В процесі такого глибокого “занурення” в образний світ живописного зображення диригента у студентів починають активізуватись міжсенсорні асоціації: за допомогою впливу кольорів, ліній, форм та інших засобів художньої виразності народжуються нові відчуття, вже більш музичного плану, стає можливим “почути” картину (відчути її мажорний або мінорний настрій, за енергетикою

зображених рухів уявити характер виконуваної музики, її темп, динаміку тощо).

У цьому контексті варто згадати, що теоретичні основи таких комплексних механізмів впливу висвітлено у відомій науковій праці “Психологія музичних здібностей” одного із фундаторів психології мистецтва Б. Теплова, в якій він акцентував увагу на тому, що слухові уявлення майже ніколи не бувають суто слуховими, а включають в себе також зорові, рухові та інші уявлення й відчуття [10]. Традиційно, у класичній психології цей феномен відомий як “синестезія”, що у дослівному перекладі з грецької мови одначає “одночасне відчуття”. Вона виникає тоді, коли у свідомості людини під впливом взаємодії різних чуттєвих модальностей (найчастіше зорової та слухової) народжуються так звані полімодальні, в даному випадку, звукокольорові образи.

Відповідно, на основі своєрідного мистецького синтезу, який виникає у процесі сприйняття портретів диригентів, у студентів народжується нове, більш глибоке відчуття специфіки диригентської діяльності, збуджується фантазія, а також виникає потреба у більш глибокому і детальнішому дослідженні обставин життя героя картини, розробці в своїй уяві цілісного образу зображеного художником диригента як людини, особистості, як митця.

Також значна роль у реалізації завдань фахової диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності належить сучасним мультимедійним засобам, які за умов їх органічної інтеграції у навчальний процес можуть виступати додатковим інструментом, здатним заповнити прогалини класичних алгоритмів проведення аудиторних занять.

Зазначимо, що ефективність використання мультимедійних технологій у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва досягається за умов логічного й обґрунтованого поєднання технічних і традиційних засобів їх диригентсько-хорового розвитку.

Визначений різновид роботи передбачає певну етапність: спочатку студенти мають ознайомитись із тими мультимедійними засобами, які безпосередньо сприятимуть розвитку необхідних для їх успішної педагогічної діяльності диригентсько-хорових умінь та навичок. У цей період варто провести зі студентами відповідні

бесіди, під час яких вони мають дійти висновку, що сучасний світ насичений величезною кількістю різноманітних і надзвичайно дієвих інформаційно-технологічних ресурсів, які за умов грамотного їх використання можуть сприяти розвитку інтелекту, духовної сфери особистості, а також забезпечити особистісне зростання людини у будь-якому, необхідному для неї напрямі.

Викладач має чітко спрямувати увагу студентів й на те, що у мультимедійному середовищі є також місце безлічі можливостей сприяти розвитку їх диригентсько-хорових умінь і навичок. На даному етапі цілком доречною буде узагальнена презентація тих мультимедійних засобів, які можуть знадобитися студентам для пошуку різного роду інформації у галузі хорового диригування. Головним у такій роботі є формування інтересу студентської аудиторії до сучасних мультимедійних технологій як інструментів розширення і покращення їх диригентсько-хорової підготовки.

Потім викладач має провести відповідний інструктаж, ознайомити студентів із специфікою роботи з навчальними комп'ютерними програмами. Доцільною є "покрокова" презентація алгоритму роботи над кожною із запропонованих програм. Так, необхідно пояснити, як заходити у ту або іншу програму, за якими принципами вона структурована, вказати способи віднаходження необхідної інформації тощо.

Так, наприклад, у мультимедійному середовищі студент має змогу ознайомитись із матеріалами популярної серед сучасних співаків мультимедійної аудіошколи відомого вокального педагога Сета Рігза [7]. У результаті опрацювання представленої там інформації майбутні керівники шкільних хорів розширять власну обізнаність у царині правильної постановки голосу, вокального виконавства, оскільки саме в цій аудіошколі існує можливість одночасно й багатовимірно досягнути механізми функціонування різних елементів вокальної техніки: роботу голосового апарату (інформативний розділ "Як працює Ваш голос: формування вокального звуку"), алгоритми здійснення процесу співацького дихання (інформативний розділ "Управління диханням") тощо. Студенти також матимуть змогу розширити спектр відомих їм вправ на розвиток правильного звукоутворення, прослухавши відповідні вправи у аудіоформаті. Для більш повного осягнення фізіологічних особливостей будови

голосового апарату варто запропонувати їм переглянути також його кольорове й тривимірне зображення, презентоване у значній кількості відеоуроків.

Слід зазначити, що розглядаючи будову голосового апарату у кольоровому тривимірному форматі, окрім слухових рецепторів активізуються ще й візуальні (кольорові, просторові) рецептори, що дає змогу більш глибоко, багатовимірно осягнути його як функціональне й органічне явище, детальніше з'ясувати механізми його роботи.

Майбутнім учителям музики, керівникам учнівських вокально-ансамблевих та хорових колективів досить ефективно також запропонувати кольорами зафарбувати на безколірній схемі будови голосового апарату найбільш активні в процесі вокального виконавства елементи. Варіантом може бути кольорове зображення зон вібраційної активності при правильному співі або при невірному вокальному виконавстві. Наприклад, якщо при правильному вокальному звукоутворенні звук має подаватись на піднебіння і верхні зуби, а не на задню стінку гортані і корінь язика, відповідно, ці зони мають зафарбовуватись у зелений (правильний варіант). А червоний колір, в свою чергу, може позначати невірний варіант формування звуку.

Також можна застосовувати подібні варіанти завдань на визначення найбільш проблемних зон в плані захворювань голосового апарату співака, наприклад, позначити стрілочками потоки повітря, що спрямовуються на відповідні частини голосового апарату у процесі вокального виконавства тощо. Цілком очевидно, що такі завдання виступають альтернативою сухим словесним поясненням викладачів вокально-хорових дисциплін, оскільки задіюють процеси асоціативного мислення, органи зорових, м'язових відчуттів і таким чином, сприяють багатовимірному осягненню студентами сутності й природи тих або інших вокально-виконавських явищ.

Досить ефективними засобами, здатними забезпечити формування глибокої обізнаності майбутніх вчителів музики, керівників учнівських вокальних ансамблів та хорових шкільних колективів у царині акустичних властивостей співацького голосу (висота звуку, сила голосу, тембр голосу, польотність голосу, висока позиція тощо), виступають різного роду мультимедійні продукти:

інтернет-сайти, відеокурси та відеоуроки, електронні енциклопедії, у яких пропонуються відповідні матеріали. Вони слугуватимуть поглибленню усвідомлення студентами навчальної інформації з хорознавства, виступатимуть додатковим ресурсом для удосконалення знань і вмінь з вокалу, хорового та ансамблевого виконавства тощо.

Також за мультимедійної підтримки студенти мають змогу розширити свої знання у царині класифікації голосів та принципів їх поєднання у хоровому співі. Це здійснюється шляхом пропозиції ознайомлення із матеріалами різноманітних сайтів (присвячених життєвому та творчому шляху видатних співаків-виконавців, діяльності відомих хорових академічних, народних колективів, оперних труп) а також мультимедійних енциклопедій, зокрема таких, як “Енциклопедія опери” та інших. Завдяки аудіо- та відео-підтримці, що супроводжує інформативний ряд, студенти мають змогу комплексно осягнути необхідний матеріал, більш глибоко зануритись у царину сольного та хорового співу, що безумовно, значно покращить показники їх фахової диригентсько-хорової підготовки.

Слід зазначити, що використання мультимедійних ресурсів може слугувати ознайомленню майбутніх вчителів музичного мистецтва із існуючими дефектами співацького голосу. У цьому сенсі вони розглядаються нами як унікальний дидактичний ресурс, який дає можливість зануритись у відповідну проблематику, навіть не маючи можливості демонстрації зразків таких проблемних голосів під час аудиторної роботи зі студентами у виші. Так майбутні вчителі музичного мистецтва за допомогою визначених вище інтернет-ресурсів, різного типу інших мультимедійних джерел мають можливість ознайомитись також із матеріалами, які висвітлюють питання вокальних дефектів (горлове звучання, тьмяне звучання, затисненість голосу, дефекти тембру: носовий призвук, “носовий” звук, “білий” звук, дефекти дикції, сип, форсоване звучання, фальшива інтонація тощо) та захворювань голосового апарату (захворювання голосових зв’язок, процедури загартування) з позицій сучасної медицини.

Після роботи із окресленими мультимедійними ресурсами доцільним є проведення зі студентами бесід конструктивного характеру, в ході яких вони могли б не лише презентувати своє розуміння вивченого матеріалу, але й задати викладачеві певні

запитання, які виникли в процесі опрацювання відповідної інформації та отримати необхідні відповіді. Важливою умовою проведення цих бесід є орієнтація на підтримку інтересу студентів до самостійного аналізу особливостей звучання різних співацьких голосів, формування вмінь і навичок визначення характерних проявів різного типу вокального звуку.

Значну роль у плані оптимізації диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва відіграють інтегративні технології, засновані на засадах поєднання театральної та музичної педагогіки.

Так, наприклад, серед чисельного переліку характеристик технічної вправності диригента-хормейстра особливе значення відводиться мануальній техніці, яка в силу видової специфіки диригентської діяльності є основним засобом, за допомогою якого здійснюється більшість необхідних для реалізації відповідних задумів виконавських операцій.

Своєрідним підтвердженням домінантності мануальної техніки над усіма іншими складовими диригентської майстерності є надзвичайно влучний вислів відомого музиканта і дослідника проблем диригування А. Іванова-Радкевича, який зазначав: “Від диригента вимагається рука, як від співака – голос, а від піаністів й інших інструменталістів – пальці. Рука – виразник музичної думки, волі художника” [2, с. 65].

Доцільно уточнити, що загалом у стурктурі музично-виконавського процесу традиційно виокремлюються: осягнення сутності музичного твору (сприйняття) та передача цієї сутності за допомогою різноманітних засобів виразності (відтворення). Таким чином, у основі будь-якого типу музичного виконавства покладена своєрідна діалектична єдність сприйняття та творчого відтворення, конгломерат почуття і думки, емоційного і раціонального, свідомого та інтуїтивного, що комплексно віддзеркалюється у творчій інтерпретації виконавцем музичного матеріалу. В результаті весь процес виконання музики є немов ланцюжком, процесуальні ланки якого вибудовуються в напрямі: від початкового задуму – через копіткий процес репетиційного відшліфування музичного матеріалу – до безпосередньо публічного виступу, де виконавець вже на практиці застосовує увесь арсенал попередньо ретельно

відібраних, відпрацьованих засобів виразності на кшталт найтонших нюансів динамічних градацій, різноманітних темпових та агогічних конструкцій, розмаїтих звуковідтворювальних елементів тощо.

Таким чином, руки диригента є нічим іншим, як тим основним інструментом, за допомогою якого він, наче скульптор, “ліпить”, “вирізьблює”, “творить” таку звукову матерію, яка йому видається найбільш оптимальною, транслює свою волю колективу і домагається від нього саме таких результатів, на які він розраховував, плекаючи власний художній задум. Крім цього, саме за допомогою рук він немов висловлює колективу свої вимоги, точно й блискавично реагує на всі похибки виконання, здійснює операції, здатні покращити якість звучання тощо.

Тому увесь процес розвитку мануальної техніки диригента повинен ґрунтуватись на глибокому усвідомленні її дуалістичного характеру, єдності фізичної та духовно-енергетичної, зовнішньої та внутрішньої складової кожного її окремого елемента.

Визнані дослідники проблем розвитку диригентської майстерності вказують на необхідність відпрацювання кожного мануального руху, кожної дії згідно із конкретно визначеною певною виконавською ситуацією: “...з психологічної та фізіологічної точок зору рух, моторна схема не можуть бути засвоєні надто просто. Вони повинні кожен раз вибудовуватись диригентом по-новому, ...будь-яка рухова навичка, що набувається диригентом, містить у собі налаштування психіки на вирішення конкретної смислової задачі, на яку спрямовано цю дію” [5, с. 149].

Так, наприклад, неможливо переоцінити значення для диригентської діяльності кистей рук, які відомий театральний діяч К. С. Станіславський називав “очима тіла”.

Саме тому важливим завданням викладача є розвиток гнучкості, пластичності, рухливості, вправності кисті студента. Для цього доцільно розробити й цілеспрямовано впроваджувати на заняттях з хорового диригування комплекс вправ тренінгового характеру, в рамках якого у студентів відпрацьовувались би навички відображення за допомогою кисті різноманітних нюансів, пов'язаних із характером звуку, штрихами тощо. В результаті майбутні диригенти мають вміти вільно й невимушено трансформувати форму кисті (кругла, опукла, напружена, зібрана в кулак, віялоподібна та інші варіанти градацій),



здійснювати необхідні для відображення характеру музичного матеріалу кистьові дії на зразок дотику, погладжування, затиску, відмежування тощо.

Для цього досить корисним є виконання міні-тренінгу театрального характеру з умовною назвою “Емоційні руки”. Алгоритм виконання цієї вправи наступний: спочатку викладач коротко висвітлює студентам значущість емоцій у діяльності хорового диригента, пояснює, що традиційно емоції відображаються на обличчі керівника хору за допомогою міміки, однак високий рівень диригентської майстерності характеризується саме його здатністю транслювати відповідні емоції за допомогою мануальних дій, адже руки – це основний інструмент, за допомогою якого керівник хорового колективу спілкується із виконавцями. Потім окреслюється завдання: “Спробуйте, користуючись тільки руками, зобразити: злість, радість, переляк, смуток, відразу, запрошення, незгоду тощо”. Уточнимо, що в умовах колективної організації відповідної роботи інші студенти мають відгадати мануально втілену емоцію, якщо це відбувається на індивідуальному занятті – викладач виступає тією особою, яка оцінює “правдивість” відтворення певного емоційного стану відповідними мануальними рухами.

Фігранності диригентській майстерності додають також різноманітні, ледь вловимі рухи пальцями рук, які виконують функції “ліплення” музичного матеріалу і у органічній єдності з розкріпаченою й рухливою кистю можуть виступати інструментом мануального управління хоровим колективом. Зрозуміло, що такий елемент диригентської підготовки не повинен залишатись поза увагою і дбайливо опрацьовуватись на заняттях.

Відповідно, в процесі осягнення студентами основ мануальної техніки потрібно ретельно слідкувати за тим, щоб рухова активність студента була інтелектуально осмисленою й психологічно виправданою у кожному окремому випадку.

В жодному разі на етапі осмисленого диригування не можна допускати сліпого копіювання студентом тих або інших дій педагога, усіляко запобігати проявам несамостійності у виборі варіантів мануальної техніки для вирішення різноманітних виконавських завдань і ситуацій.

Натомість, викладач повинен якомога більше зосереджувати увагу на використанні таких форм роботи, за допомогою яких студент



навчитись самостійно аналізувати і узагальнювати особливості мануального відображення різноманітних виконавських задач.

Наприклад, цьому можуть слугувати спільні перегляди відеозаписів концертів симфонічної або хорової музики, де зафіксовано мануальну техніку видатних диригентів. Корисно також висвітлити студенту власний досвід, використовувати словесні тлумачення, коментарі, пояснення особливостей мануальної поведінки в тих або інших обставинах.

Лише такий підхід дозволить майбутньому диригенту вільно орієнтуватись у царині мануальних засобів, осмислено й раціонально їх використовувати у своїй подальшій фаховій діяльності.

Окрім мануальної техніки, надзвичайно важливим аспектом художньої виразності майбутнього вчителя музичного мистецтва, який здійснює художнє керівництво учнівським хоровим колективом, є досконала міміка. Адже всі емоції, відчуття й враження перш за все відображаються на обличчі людини.

Тому на заняттях з хорового диригування не можна залишати поза педагогічною увагою такий важливий компонент художньої виразності диригента, а натомість поставити на регулярну основу виконання студентами спеціальних невеличких театральних тренінгів, спрямованих на відшліфування мімічних умінь та формування навичок їх використання в умовах диригентської діяльності.

Вправи відповідного характеру можна виконувати індивідуально, перед дзеркалом, відображаючи за допомогою міміки визначені окремі емоції та відчуття. Можна також обирати групові варіанти роботи, залучаючи до неї сторонніх осіб: викладачів або інших студентів, які в зворотньому напрямі відгадуватимуть мімічні “замальовки” і визначатимуть ймовірний ступінь дієвості щодо впливу на хоровий колектив.

Варто також пропонувати студентам супроводжувати створені ними мімічні образи відповідними пантомімічними рухами і жестами, які підсилюватимуть їх виразність і сприятимуть отриманню очікуваного відгуку музикантів-виконавців.

У визначеному контексті цілком очевидною виступає потреба вибудовувати увесь процес формування диригентсько-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва згідно із індивідуальною траєкторією його становлення як музиканта-

педагога, музиканта-мислителя, музиканта-творця. Це, на нашу думку, потужно мотивуватиме до найскрупульознішого відбору, накопичення і найретельнішого відшліфування своєрідного “банку” власних художньо-управлінських елементів, які даватимуть йому змогу бути найбільш виразним і ефективним у своїх диригентських діях, націлених на досягнення високого художнього результату.

Загалом, багатовекторне осягнення студентами природи диригентської діяльності, проникнення у творчу лабораторію диригента-виконавця, керівника хорового колективу, засноване на синтезі музичного мистецтва, візуальних й екранних ресурсів, живопису, театру і відповідній активізації різних органів чуттів, уможливорює оптимізацію диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, розширює межі їх компетентності як фахівців, здатних на високому рівні, із найтоншими нюансами доносити красу шедеврів хорової музики до широкої дитячо-юнацької аудиторії.

### Список використаних джерел

1. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 272 с.
2. Иванов-Радкевич А. О воспитании дирижера. Москва : Музыка, 1973. 75 с.
3. Ковальова С. В. Сучасна післядипломна освіта педагога-музиканта. Навчально-методичний посібник. Біла Церква КОІПОПК. 2007. 265 с.
4. Ковальова С. Концептуальні основи інтеграції шкільної мистецької освіти// Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 5(2). С. 47-55. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv\\_2012\\_5\(2\)\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_5(2)_9).
5. Колесникова Н. А. Основы теории и методики обучения дирижированию: учеб.-методич. пособие. Владимир : изд-во Вл.ГУ, 2012. 351 с.
6. Просіна О. Сутність інтеграції в шкільній мистецькій освіті. URL: <http://www.airo.com.ua/sutnist-integratsiyi-v-shkilniy-mistetskiy-osviti/>.
7. Pirrc С. Голос: співайте як зірки. URL: <https://theriggsvocalstudio.wixsite.com/theriggsvocalstudio>.
8. Станиславский К. С. Работа актера над собой: собр. соч. в 9 т. Т.3, ч.1: Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика. Москва : Искусство, 1985. 479 с.
9. Стравинский И. Хроника моей жизни / пер. с франц. Ленинград : МУЗГИЗ, 1963. 273 с.
10. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей: Избр. тр. в 2-х т. Т.1. Москва : Педагогика, 1947. 222 с.

---

Мартинюк Л. В.

## МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

---

Особистість формується в процесі діяльності. Суттєвим компонентом музичної культури особистості є музична діяльність, яка проявляється у трьох основних формах: сприйняття (слухання); творчість (створення); виконавство (виконання). Зазначені види музичної діяльності тісно взаємопов'язані між собою та утворюють єдину ланку, і навпаки, між ними існує зворотній зв'язок: виконавство стимулює (проте, в певній мірі, й обмежує) творчість своїми потребами та можливостями; сприйняття безпосередньо впливає на виконавство (через реакції публіки тощо) і частково на творчість (оскільки композитор орієнтується на той чи інший тип музичного сприйняття та спирається на музичну мову, що привалює в певному суспільстві [10, с. 37].

Свій підхід щодо визначення форм музичної діяльності обґрунтовує А. Сохор, який запропонував розподіл зазначеного феномену за ступенем активності на:

- пасивні (музика використовується як фон; слухання музики в природному виконанні; часткове прослуховування різноманітних передач (радіо, телебачення); відвідування концертів, різних музичних вистав тощо);
- напівактивні (читання книг і статей про музику в загальній і спеціалізованій музичній пресі; збирання різноманітних записів, дисків тощо);
- активні (участь у різних музичних самодіяльних колективах; навчання співу й гри на музичних інструментах у різних навчальних закладах тощо; написання музики; сольне виконання [15, с. 110].

Як відомо, виконання – це творчий процес відображення музичного твору засобами виконавської майстерності, основне призначення якого полягає у відбитті дійсності в звукових, художніх образах [10, с. 29]. Згідно з визначенням Ю. Тарчинської, виконавське мистецтво характеризується як явище, що охоплює майже усі форми музичних дій, а саме: слухання музики, музикування, композиторську

творчість. На її думку, якісною ознакою виконання є вторинність творчого процесу [16, с. 5].

Б. Брилін зазначає, що процес виконавства включає в себе: по-перше, конкретизацію існуючих правомірних варіантів інтерпретації; по-друге, реалізацію особистісного творчого потенціалу [2, с.54]. В свою чергу, Н. Гребенюк наголошує на тому, що виконавська діяльність відрізняється від інших видів художньої діяльності тим, що даний феномен представляє до уваги глядачів не тільки результат діяльності, а сам процес творчості. На думку дослідниці, слухач або глядач не тільки переживає зміст твору, а й спостерігає та відчуває почуття виконавця, його натхнення. “При будь-якому виді художнього сприйняття відбувається спілкування митця і публіки. Та лише у виконавському мистецтві, особливо у вокально-сценічному, сприймається і справляє вплив на сприйняття особистість самого виконавця: тембр голосу співака, його музичальність, сценічність, акторська виразність, внутрішня наповненість” [4, с. 280].

Свій підхід до визначення основних положень виконавського процесу запропонувала Е. Економова: виконання буде значущим, якщо виконавець – яскрава творча індивідуальність; головною метою виконавця є творче відтворення музичного твору; насичення процесу виконання творчим характером відбувається завдяки реалізації творчої активності виконавця, що створює підґрунтя для формування нової якості виконавської діяльності – інтерпретації [6, с. 23].

Згідно з визначенням Т. Кротової, виконання є найактивнішою формою спілкування з музичним мистецтвом, наголошуючи, що характерними формами процесу діяльності виконавця є слухання, виконання, аналізування, здатність до імпровізації та композиції тощо [7, с.211]. Розвиваючи думку, дослідниця зазначає, що до однієї з найважливіших рис майстерності виконавця належить сценічний артистизм, тобто вміння володіти собою, правильно поводити себе на сцені. Хоча дані компоненти майстерності виконавця є природженими якостями, авторка вказує на необхідність їх постійного активного розвитку, завдяки виступам перед глядацькою аудиторією, намагаючись увійти з нею в контакт та аналізуючи результати кожного публічного виступу [7, с. 216].

Ю. Кремльов зазначає, що виконання саме по собі не існує. Виконати можна тільки наявний будь який витвір мистецтва.

Відомий музикознавець впевнений у тому, що створення музики є первинним, а виконання її – вторинним творчим процесом. На його думку виконання не може створювати все заново, воно може тільки своєрідно здійснювати те, що потенційно закладено в музичному творі. У цій вторинності виконавського творчого процесу основою є естетика виконавства [10, с. 45]. При цьому підкреслюючи, що виконання – це вид творчості, яке підкорене загальним законам художньої творчості, він виділяє такі компоненти виконавчого творчого акту, як емоція і розум та зазначає, що виконання засноване на переживанні і мисленні [10, с. 50].

Б. Асаф'єв вважає, що специфікою виконавського мистецтва є інтерпретація. Сутність даного феномену полягає у особистісному ставленні виконавця до музичного твору, індивідуальному розумінні авторського тексту, високої обдарованості виконавця, наявності глибоких знань та вмій, сформованості необхідних для даного процесу навичок [10, с. 27].

Особливий підхід до виконавства запропонувала Л. Венгрус, виводячи таку формулу означеного феномена: виконавство = “граматика композитора” + “граматика глядача” + індивідуальність (особистість) + інтелект [3, с. 45]. Л. Гусейнова вказує на те, що істотними рисами процесу виконання є:

- наявність вторинності характеру, переведення первинних творів в якісно новий стан реальних звучань чи дій;
- спрямування творчого процесу на слухацьку аудиторію;
- наявність у конкретних видах мистецтва специфічних особливостей, що підпорядковуються загальним закономірностям [5, с.23].

Таким чином, перераховані вище компоненти передбачають досягнення збалансованості між необхідними виконавськими засобами музичної виразності й високим рівнем технічного апарату для відтворення глибини образно-художнього світу музичного твору, що виконується.

В свою чергу, ми пропонуємо власний погляд на музично-виконавську діяльність, вказуючи на те, що всі без винятку види виконання засновані на поєднанні більш або менш точного відтворення авторського задуму і власного творчого внеску артиста-виконавця. А цей вклад, який звичайно називають трактовкою,

інтерпретацією, складається, в свою чергу, з попередньої розробки художнього матеріалу під час репетиційної роботи та імпровізації, що народжується безпосередньо під час виконання

На основі опрацьованих джерел та власного досвіду в галузі музичної педагогіки зазначимо, що важливим показником оцінки музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва є творчий компонент. Будь-яке музикування, чи то гра, чи то вокально-хоровий спів як чинник творчої діяльності особистості проявляється у пізнавальних процесах (увага, сприймання, пам'ять, мислення, уявлення), у потребнісно-мотиваційній та емоційній сферах. Для музично-виконавської діяльності студента необхідні основні музичні здібності, характеристику яких дають С. Рубінштейн, Б. Теплов, А. Леонт'єв, Н. Ветлугіна. Підкреслимо, що у своїх роботах С. Рубінштейн та Б. Теплов особливого значення надавали положенню про якісну різницю здібностей. Вони розглядали діяльність як основу розвитку здібностей. Розвиваючи їх думки, А. Леонт'єв послідовно провів думку про вирішальне значення розвитку здібностей та визначив процес їх формування як виникнення новоутворень, відносно яких природні задатки є необхідними суб'єктивними умовами діяльності. Він писав, що здібності – це “властивості індивіда, ансамбль яких зумовлює успішність виконання будь-якої діяльності. Маються на увазі властивості, які не розвиваються онтогенетично в самій діяльності і залежать від оточуючих умов”. Особливості здібностей студентів, на його думку, можуть бути розкриті у навчальній діяльності [9, с.320].

Н. Ветлугіна вважає, що для музичного виховання та розвитку необхідно знати “технологічні, індивідуальні особливості особистості, її нахили та вольові процеси, які виникають у музичній практиці”. Вона зазначає: “Набувають чинності вольові процеси, ініціатива, творчі уявлення, а також так звана технічна обдарованість, наприклад, точність вокальних інтонацій, якість звуковидобування...” [10, с. 54].

Поділяючи думки зазначених дослідників, ми виокремлюємо такі якості основних рис музичних здібностей як здібність переживати, розрізняти, уявляти та виражати ладо-висотні співвідношення. При цьому комплекс музичних здібностей виявляється по-різному в різних видах музично-виконавської діяльності. Так, у вокально-хоровій діяльності великого значення надається наявності голосу,

відчуття ритму, а їх розвиток неможливий без таких компонентів, як виразність, щирість, індивідуальність у способах втілення своїх емоційних переживань у музичні образи.

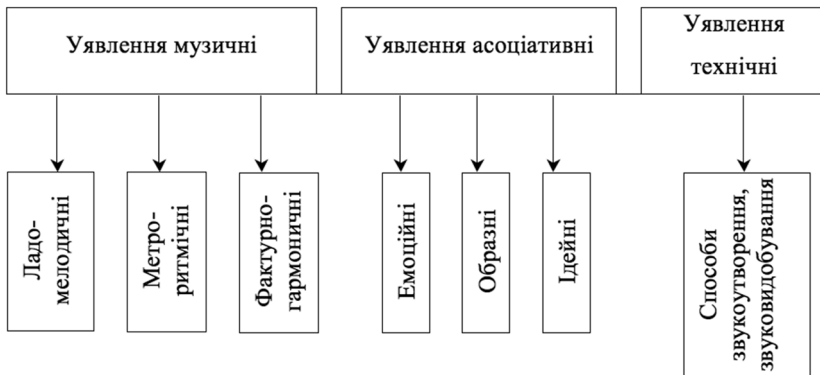
Таким чином, у структурі творчого компонента виділяємо загальні музичні здібності та специфічні. Для перших характерний естетичний початок, який виявляється в динаміці різних почуттів під час сприймання музичного твору, коли студент у своїй уяві може створити музичний образ. До специфічних належать основні музичні здібності, які згадані вище.

Розглядаючи образні уявлення студентів як форму психічної діяльності, що конкретизує знання і здійснюється через розумові дії, важливо зупинитися на колі тих уявлень, які залучаються в процес музичного виконавства. І. Полякова виділяє три основні види музично-виконавських уявлень, а саме: уявлення конкретної звукової фактури (ладо-мелодичні, ритмічні, гармонічні); уявлення асоціативні (ідейно-емоційні) та “технічні” (моторні) [12, с. 10]. Ми поділяємо такий підхід, але доповнюємо види уявлень наступним чином:

- музичні уявлення (ладо-мелодичні, метро-ритмічні, фактурно-гармонічні);
- уявлення асоціативні (емоційні, ідейні);
- уявлення “технічні” (способи звукоутворення та звуковидобування) (див. табл. 1.).

Таблиця 1.

### Види музично-виконавських уявлень



У формуванні музичних уявлень беруть участь, перш за все, конкретно-звукові уявлення, тобто уявлення сприйнятих раніше або удаваних звукових феноменів, які несуть певний зміст і включені в музичну структуру. Процес розвитку музично-виконавських навичок може успішно йти лише в тому випадку, коли у виконавця правильно і своєчасно сформовані музично-слухові уявлення. Разом з тим через різні причини, зокрема більшого або меншого сприймання музичних явищ, міцності їх закріплення в пам'яті, ці уявлення можуть мати широкий діапазон розбіжностей за своєю стійкістю, ясністю, точністю.

Специфіка виконавського внутрішнього слуху полягає в тому, що поруч з уявленнями висотних і ритмічних співвідношень звуків, він оперує й такими категоріями, як динаміка, тембр, колорит. Студент, як музикант-виконавець не тільки думкою осягає музичну тканину, він бачить її, за словами С. Майкапара, у кольорі [10, с. 38]. Отже, є всі підстави стверджувати, що внутрішнє чуття музики виконавцем концентрує в собі всі моменти, пов'язані з її інтерпретацією, тобто все те, що може бути зарахованим до кола засобів виконавської передачі змісту музичного твору. На їх основі він може “передбачити” кінцевий результат – звуковий образ, який зумовлює пошуки адекватних засобів вираження. Як зазначав К. Ігумнов, “...у роботі над п'єсою все йде з середини, від уявлень” [10, с. 67].

Другий вид образно-художніх уявлень студента-виконавця хоча й пов'язаний з музикою, але виходить за межі лише звукових феноменів. Їх можна назвати “позазвуковими” або асоціативними уявленнями, які виникають під час реального або внутрішнього сприйняття і відтворення музики. Діапазон асоціативних уявлень безмежний, тому вони можуть відігравати значну роль в образному осмисленні музичного твору. Наприклад, у методичній літературі часто згадують про асоціативні уявлення, які носять конкретно-чуттєвий характер (слухові, зорові, дотикові). Особливу групу серед них складають емоційно-асоціативні уявлення, які виникають як безпосередня реакція на конкретно-емоційний образ. Але, оскільки музичний образ характеризується, за словами А. Сохора, “...музичною будовою, яка об'єднана будь-яким одним настроєм, одним характером” [15, с. 38], то він несе в собі відповідну емоційну інформацію, що дає виконавцю досить широкий діапазон для фантазії та власної інтерпретації. Таким чином, для музиканта-виконавця основним творчим завданням є



відтворення закладеного емоційного змісту. Але цього ще не достатньо для відтворення повноцінного музичного художнього образу. Необхідною умовою стає включення процесів аналізу і синтезу. Після цього емоційні уявлення, збагачені знаннями, набирають іншого характеру, стають більш глибокими та змістовними. Отже, емоційна характеристика даного музичного образу має бути нерозривно пов'язана з конкретністю уявлень, тобто, виконавець мусить прийти до органічного синтезу логічного і чуттєвого начала. Емоційні уявлення коригуються і конкретизуються логічними і аналітичними.

Асоціативні уявлення виконавця, які не спираються на набуті і цілеспрямовані знання, нездатні сприяти адекватній передачі образного змісту музичного твору. Виконавець, який не орієнтується в художніх засобах, будові твору, приречений відтворювати музику “наосліп”. Іноді розрив між технічною досконалістю виконавця і рівнем його образного мислення студенти намагаються подолати шляхом механічного наслідування манери і прийомів виконання відомих музикантів, або наслідування свого педагога, що, майже завжди приречене на негативний творчий результат. Передача образного змісту музичного твору буде успішною та результативною, коли студент-виконавець, орієнтуючись у художніх засобах виконуваного твору, не наслідує свого педагога, а використовуючи його творчий досвід, виконує музичний твір по-своєму, неповторно, розкриваючи власну індивідуальність.

Третій вид уявлень – технічний, пов'язаний із звукоутворенням та звуковидобуванням, тобто, “озвученням” твору, реалізацією інтерпретації. Для цього необхідний цілий арсенал навичок, умінь та знань, який забезпечить втілення та функціонування певних виконавських уявлень. Так, Б. Теплов, відзначав, що “...особливо тісно ці уявлення пов'язані з моторними моментами” [17, с. 187].

Отже, можна констатувати, що в процесі музично-виконавської діяльності цілісне образно-художнє уявлення студента, майбутнього вчителя музичного мистецтва, змінюється. Тому в практичній роботі перед педагогом стоїть завдання правильного використання цих змін образних уявлень, які слід передбачити і завчасно планувати в навчальному процесі. Образні уявлення, зазвичай, виступають в якості почуттєвої опори у формуванні понять, причому, в якості такої опори є не тільки уявлення, які формуються в процесі навчання, але

й уявлення, які стихійно склалися в особистому досвіді студента. А у музично-виконавській діяльності – це уявлення про музичний твір, який потрібно виконати і який утворився в свідомості студента і в свідомості викладача-педагога. Ці уявлення мають, здебільшого, співпадати і, чим краще вони співпадають, тим кращий результат. Уявлення педагога знаходяться на більш високому рівні, наповнюючи уявлення студента постійно не тільки науковим, аналітичним, а й творчим змістом. Ці повсякденні уявлення є недостатньо узагальненими і тісно зв'язані із конкретною ситуацією. Тому вони не можуть бути повноцінною опорою для понять. Враховуючи це, перед педагогом постає завдання постійного виправлення таких уявлень, насичення їх новим змістом.

Подальше вивчення розвитку образних уявлень у процесі музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва має вилитись у форму поняття “образу”, з яким пов'язано глибоке віддзеркалення сутнього в предметі, дійсне пізнання його. За А. Ананьєвим, образ – це цілісна картина дійсності, результат її інтелектуального відображення, який не може бути розчленований [1, с. 108]. У свою чергу, у вітчизняній філософській та психолого-педагогічній літературі образ визначається як результат безпосереднього почуттєво-конкретного сприйняття об'єктів і явищ фізичного світу.

Значимо, що досвідчені педагоги і психологи радять педагогам-практикам не втрачати можливості вдаватися на уроці до порівняння, певного зіставлення, запозичувати щось з фонду власного життєвого досвіду студента і пов'язувати це з музичним образом. Яскравим прикладом цього слугують спогади відомого виконавця В. Крайнева про заняття з Г. Нейгаузом: “Він умів знаходити такі прекрасні порівняння, поетичні аналогії, що ми, учні, лише дивувалися. Музика відразу ставала ясною і зрозумілою” [10, с. 33]. І це зрозуміло, оскільки у виконавській творчості, тобто роботі над художнім образом і його втіленням у звуках, Г. Нейгауз вбачав розвиток музичних, слухових, артистичних здібностей дітей (здатність уявляти). У роздумах про образ Г. Нейгауз приходять висновку, що художній образ музичного твору – це сама музика, жива матерія, музична мова з її закономірностями і її складовими частинами, що називається

мелодією, гармонією, поліфонією з певною формальною будовою, які несуть конкретний емоційний і поетичний зміст.

Не менш важливим моментом для нашого дослідження є педагогічні висновки вченого В. Ражникова, який стверджує, що музичний образ виконавця-художника – це найчастіше та узагальнена “картина”, панорама сфери його уяви, яка “керує” безпосереднім виконанням через свої універсальні складові. Такими універсальними складовими вчений називає емоції, які стимулюють семантику будь-якого вигляду мистецтва [13, с. 32]. В. Ражников підкреслює, що явище музичного образу добре відоме і музикантам-практикам і дослідникам. При цьому він відзначає, що матеріальну основу музичного твору слід було б назвати звуковим музичним образом. Але коли ми говоримо про музичну образність виконавця, ми маємо на увазі інше. Йдеться про те, що конкретна людина використовує для відтворення музичного твору свою уяву, волю, темперамент, характер, іншими словами – всю свою особисту цілісність. Акцент при такому розгляді переміщується, і в центрі аналізу виступає не сам музичний твір, а людина-музикант-виконавець, і педагог прагне виявити особистість цього музиканта.

Важливе питання нашої розвідки – як формується образ і що є його джерелом? О. Леонтьєв стверджує, що джерелом образу є діяльність, яка є стрижнем цілісного і системного образу. Саме значення образу виступає, за Леонтьєвим, в якості 5-го “квазивиміру” – образу світу. Людина оперує образами, які виникають одночасно в різних сенсорних системах: зоровій, слуховій, моторній. Наприклад: на практичних заняттях студенти, читаючи нотний текст, який є не чим іншим, як наочним умовно-схематичним зображенням (зі своїм “алфавітом” знаків, їх сполученням, правилами побудови), знайомляться із правилами графічного сприйняття нотних знаків і одночасно формують в їх свідомості певні зв’язки між нотними знаками і характером їх звучання, що сприяє виникненню музичного образу. Мелодія, яка звучить, завжди викликає у виконавця (музиканта-інструменталіста, вокаліста, диригента) не тільки предметний образ, але й образ руху (під час гри на інструменті, співу, виконанні будь-яких творчих завдань, які вимагають створення музичного образу). Отже, образ у музичному мистецтві – це джерело думки музиканта-виконавця, результат його аналізу і розуміння

виконуваного твору. А через зміну музично-уявних образів, тобто через перетворення уявлень, образне мислення досить специфічно відбиває суттєві зв'язки дійсності.

Зазначимо, що художні образи, які формуються за допомогою музики завжди поліфункціональні. Джерело їх виникнення може бути одне і те ж, наприклад, прослуховування або виконання певної музичної теми. Але в створенні суб'єктивного образу на цій основі завжди присутні чуттєві ознаки різної сенсорної модальності, пов'язані з особистим досвідом людини. Чим багатша і різноманітніша палітра цих різномодальних чуттєвих ознак – зорових, слухових, дотикових – тим яскравішим, виразнішим буде створений образ, який несе в собі не просто відображення фізичних характеристик такого об'єкта, але і естетичне ставлення людини до дійсності. Тому, чим багатший запас життєвих вражень студента – майбутнього вчителя музичного мистецтва, його суб'єктивний досвід сприйняття навколишнього світу, тим більш естетично цінним, художнім буде створюваний ним образ. Коли ж уявлення притягуються до образу і стають його компонентом, вони набувають нового статусу: вибирають у себе ставлення, позицію людини щодо основних образних питань, забарвлюються емоціями, поєднуються з наступними вчинками та діями.

В контексті нашого дослідження суттєвого значення набуває теорія С. Волкова, який формування ідеального музичного образу розглядає як триступеневу ієрархію між взаємодіями логічного і образного та логічного і емоційного. Становлення музичного образу в ідеальному плані набуває форми образно-художнього музичного уявлення. На першому етапі становлення (С. Волков пов'язує його з дією першої сигнальної системи мозку) виникає суто емоційне (первинне) уявлення, стимулятором і “підкріплювачем” якого може бути емоційність на її біологічному рівні.

Другий етап (у дію вступає друга сигнальна система) – первинне уявлення включається у процеси аналізу і синтезу, піддаючись уточненню, коригуванню і змінам. “Маючи суто імпульсивний, “біологічний” відтінок, емоційні уявлення, збагачені (в результаті активної дії другої сигнальної системи) знаннями, набувають іншого характеру. Вони стають більш глибокими, змістовними. Їхня аморфність і невизначеність (які можуть спровокувати виконавця на

неадекватну передачу образного змісту музичного твору) долаються, між різними уявленнями встановлюються зв'язки" [10, с. 52]. У процесах аналізу і синтезу, зазначає С. Волков, активну участь беруть конкретно-звукові (внутрішньо-слухові) і конкретно-чуттєві асоціативні (так звані "позамузичні") уявлення (слухові, зорові, дотикові тощо), які, хоч і пов'язані з музикою, все ж виходять за межі уявлення чисто звукових феноменів.

Третій етап становлення виконавського образу (за С. Волковим) – формування цілісного образно-художнього (вторинного) музичного уявлення. Його провідним елементом є емоційні уявлення, збагачені і розвинуті в результаті процесів, які проходили на другому етапі. Виконавець приходить тут до органічного синтезу логічного і чуттєвого начал. С. Волков підкреслює важливість і необхідність такого синтезу. [10, с. 53]. З точки зору педагогічного управління процесом становлення ідеального музичного образу твору у виконавця С. Волков виділяє другий (аналітичний) етап як такий, що найбільше піддається контролю, певному розмежуванню і свідомому впливу [10, с.54]. Автор наголошує на важливій ролі на цьому етапі конкретно-звукових уявлень (здатності до внутрішньо-слухового уявлення, мисленевої роботи без опори на реальне звучання) і концентрації виконавської волі та уваги як важливого фактора в їх проходженні.

Зазначимо, що розвиток образних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає, як мінімум, дві найважливіші умови: бачити / уявляти / цілість раніше, ніж складові окремі частини та подумки, виділяючи певну функцію одного предмета, вміти переносити її на інший; умовою виникнення такого вміння є здатність об'єднувати найрізноманітніші предмети і явища в єдиний змістовний вузол (мислити образами-уявленнями, оперувати ними).

Сьогодні ми маємо досить глибокі і серйозні дослідження (І. Матюгіна, В. Паламарчука, І. Рибнікової, В. Роменця, Т. Флоренської, І. Якиманської), результати яких свідчать, що тільки формуючи образні уявлення та мислення, забезпечуючи накопичення різноманітної образної інформації, можна здійснювати виховання творчої і не заформалізованої особистості [10].

Дослідниця Л. Шрагіна, характеризуючи процес розвитку образної сфери, умовно ділить його на такі етапи:

- перший етап розвитку образних уявлень пов'язаний з необхідністю такої організації предметної діяльності, яка б дозволяла щось придумувати і уявляти (мислити певними образами);
- другий етап, окрім попередніх ознак, додається власний досвід студента;
- на третьому етапі спостерігається наявність у студента власної внутрішньої ролі або позиції, яка дозволяє самостійно планувати предметні відносини, надавати їм певного змісту. [18, с. 15].

Виходячи з поглядів різних педагогів, психологів, музикознавців, основні принципи процесу формування образних уявлень та образного мислення студентів у процесі музичного виконавства можна сформулювати таким чином:

- стимулювання пізнавальної активності, виявлення певного нового в звичайному, тобто створення ситуації для дослідницько-пошукової активності, в основі якої лежить відчуття проблемності та протиріч;
- висвітлення технічних вправ, як вправ для активізації образних уявлень;
- формування усвідомленої мисленнєвої діяльності, реалізованої в музичному виконавстві через втілення власних музично-образних уявлень.

Зазначимо, що процес музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва має свою специфіку. Насамперед, сприймання та відтворення музичних образів не може бути прямим наслідком засвоєння певної суми знань. Безумовно, не можна нав'язати студентові конкретний образ, не порушивши законів його художнього бачення. Педагог, знаючи зміст твору, може передбачити його вплив, але він не в змозі знати, який саме суб'єктивний образ виникне в студента. О. Мелік-Пашаєв справедливо зазначав, що вкласти в нього особливе ставлення до життя так само неможливо, як і неможливо відчувати “за нього” [10, с. 39].

Безперечним є те, що в процесі музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва вирішальну роль відіграють дві сфери: емоційна та інтелектуальна. Завдяки ступеню синтезу та узагальнення, образні уявлення дають можливість глибшого розуміння музичного мистецтва, проникнення в його сутність. У цілому, синтез та узагальнення забезпечують розвиток системи

образних уявлень, постійно збагачують її новими сполученнями елементів.

Процес інтерпретації як пояснення, розкриття змісту якогось музичного твору або його характеру у музично-виконавській діяльності займає невідокремлене місце. Він є супутним синтезу та узагальненню, тому цілком можливо було б говорити про їх спільний процес: синтезу – узагальнення – інтерпретації. Але інтерпретація, все ж таки, – це підсумковий процес. Саме на цьому етапі образні уявлення наближаються до рівня відносно закінченої сформованості (“відносно” – тому що упродовж розучування твору та неодноразового виконання вони, перш ніж перейти у форму переконань, можуть зазнати змін). Отже, для музичного виконавства процес інтерпретації – це усвідомлення особистісної значущості вихідних уявлень (узагальнених, синтезованих сприймань, відчуттів, знань), вона обумовлена перевагами та потребами людини.

Інтерпретація як тлумачення, розуміння тих чи інших нюансів та характерних рис музичного твору, що виконуватиметься, має практичну спрямованість. Важливо згадати тут про іншу, регулювальну функцію образних уявлень: спонукати, спрямовувати та організовувати активність, діяльність особистості виконавця, майбутнього вчителя музичного мистецтва. Кількість зрозумілих, інтерпретованих фактів складають багаж, досвід особистості, можуть бути застосовані нею в конкретній ситуації, в тому чи іншому концертному виступі. Безумовно, інтерпретація важлива не лише для формування та регуляції взаємодії виконавця із слухачами, публікою, тобто іншими людьми, а й для усвідомлення себе, свого “Я” як виконавця, для побудови особистісної системи музично-виконавської діяльності.

Таким чином, інтерпретація в процесі музично-виконавської діяльності – це не тільки й не стільки розуміння змісту, характеру окремих частин або сутності музичного твору в цілому. Це, перш за все, розуміння себе під час концертного виступу, вилучення себе зі світу виконуваного твору й усвідомлення свого місця в ньому, при цьому інші люди (викладач, колеги-виконавці, слухачі) стають посередниками для такого розуміння. (Треба зробити акцент саме на розумінні-інтерпретації, а не пізнанні, в якому є відсутнім необхідний у цьому випадку емоційний аспект).



Під час детального аналізу психологічних процесів у підготовці студентів до музично-виконавської діяльності ми виділяємо ще один чинник – це узагальнення, без якого неможливо розвинути самостійність і активність музичного мислення виконавця. Головна його функція полягає в тому, щоб перетворити музично-виконавську техніку з вузько орієнтованого засобу в ефективний інструмент музичного пізнання. При цьому, якість переходу гарантується тільки в тому випадку, коли процес інтеграції розвивається одночасно на психологічному і фізіологічному рівнях. Практично вирішити це питання намагався Г. Прокоф'єв, який вперше пов'язав оцінку і трактування передбачень з їх проявом у конкретній музичній діяльності. Автор вказував на необхідність розвитку спеціальних уявлень [10, с. 43].

Сутність узагальнень полягає в тому, щоб сприймати і виконувати музику, виділяючи в ній ті риси, які повторюються, поєднувати свої естетичні враження та ігровий досвід і, тим самим, оволодіти “концентрованими” знаннями про виконавське мистецтво та ключові моменти його технології. Разом з тим, слабкість будь-якого вміння не виключає можливості успішної діяльності, яка тісно пов'язана з ним. Суттєвим для визначення музично-виконавської діяльності є співпадіння спеціальних навичок з якостями, властивостями особистості, які сприяють прояву даних здібностей [10, с. 46]. Так, психолого-педагогічні спостереження та дослідження В. Крутецького [8, с. 225], показали, що реалізація особистостей у музичному виконавстві залежить від рівня розвитку їх вольових властивостей. За їх визначенням, вольові властивості особистості – це стійкі психічні прояви, які залежать від ситуації і свідчать про досягнення людиною рівня свідомої саморегуляції своєї поведінки, її влади над собою.

На взаємозв'язок умінь та навичок з іншими властивостями особистості вказує також Б. Анан'єв і тому вважає всебічний розвиток особистості основною умовою їх прояву [1, с. 24]. До найважливіших із них автор відносить цілеспрямованість, наполегливість і увагу. Цілеспрямованість – це вольова якість, яка визначає напрям та рівень розвитку всіх інших проявів волі особистості. Вона детермінується потребами і мотивами особистості, є ідейним джерелом наполегливості. Цілеспрямованість студента характеризується вмінням ставити перед собою чітку звукову мету та прагненням досягти її. Наполегливість



свідчить про вольову активність особистості. Вона є прогресуючою властивістю і характеризується прагненням домогтися поставленої звукової мети, долаючи слухо-моторні труднощі. Наполегливість – це усвідомлена концентрація вольових зусиль людини для найдосконалішого звукового та технічного досягнення поставленої мети. Увагу науковці характеризують як базову якість та психологічну основу формування вольових факторів діяльності. У виконавському процесі вона спрямовується на здобуття знань та їх розуміння.

З огляду на це, О. Шулпяков виділяє три рівні в структурі музично-виконавської діяльності:

1. “Інтонаційно-виразний”, який полягає в осмисленні закономірностей самої музичної мови, а також принципів інтерпретації творів, відповідно до їх стилістичних, жанрових та інших ознак. Цей процес пов’язаний з художньою інтонаційною творчістю виконавця.

2. “Фактурно-технічний”, на якому здійснюється узагальнення і систематизація техніко-сислової організації гри, що, в свою чергу, має безпосереднє відношення до озвучення фактури твору за допомогою складних комбінацій спеціальних рухових дій та утворення технічних формул.

3. “Фізична сфера” – нижчий, фізіологічний рівень, на якому здійснюється синтез ігрових прийомів за допомогою рухових відчуттів [10, с. 46].

Учений В. Фарфель, аналізуючи музично-виконавський процес, дійшов висновку, що необхідно правильно визначити співвідношення виконавського “передчуття” та слухового контролю (“післячуття”) [10, с. 49]. На нашу думку, таке положення найбільш повно розкриває діалектику виявленого явища.

Низка проведених наукових досліджень (В. Фарфель, О. Козлов, В. Назарова, О. Васютина) засвідчують, що можливість формування міцної основи сенсомоторних дій досягається в майбутнього вчителя музичного мистецтва в міру набуття досвіду музичного виконавства. У структурі виконавських навичок автори виявили лінійні та криволінійні зв’язки. При цьому вони зазначають, що найточніше виконуються ті музично-ігрові навички та вміння, які в музично-ігровій практиці часто повторюються.

На підставі цих досліджень було виявлено, що підґрунтям відповідного навчання є утворення тимчасових зв'язків за такою умовною схемою: “бачу” (нотний текст), “передчуваю” (слухове уявлення), “виконую” (ігровий рух), а також, коли зроблено помилку, “виправляю” (слуховий контроль). Нотний запис мелодії повинен викликати у виконавця відповідні збудження в слуховій ділянці кори головного мозку, в якій утворюється так званий “ведучий рівень” – цілісна узгоджена програма виконавських дій. Таким чином, музично-виконавський процес у цілому відбувається засобами зорово-слухового та м'язового контролю. Але більш активним виявляється слуховий контроль, оскільки початковий слуховий образ викликає ігрові рухи. Тому провідним завданням слухового контролю є поступове узгодження цих рухів і викликане ними звучання із слуховим образом [10, с. 57]. У практиці навчання співу майбутнього вчителя музичного мистецтва дуже важливим є й так званий “зворотній зв'язок”, який повинен забезпечуватися як педагогом, так і студентом. Саме при зворотньому зв'язку імпульси йдуть від виконавського апарату й сигналізують про його дії. Такі сигнали дають змогу студенту безперервно контролювати та коригувати своє виконання. Вони також стають важливим джерелом удосконалення слуху і виконавських дій.

Отже, “зворотній зв'язок” ґрунтується на слухових та кінестетичних відчуттях, які мозок одержує від м'язів та зв'язок. Проте в процесі вдосконалення співу відбувається зміна співставлення аналізаторів, а злиття всіх компонентів (зорового, слухового, рухового) настає не відразу. Для цього потрібні спеціальні вправи, завдяки яким зростає роль образних уявлень: включення виражальних елементів (акцентів, підсилень або послаблень) у загальну структуру компонентів, навичок, робить виконання твору більш органічним, досконалим, а це полегшує учневі контроль за всім ходом виконавської дії. Зазначені дії можна представити у такій послідовності: прийняття мети → добір засобів її досягнення → виконавські дії → контроль і оцінка їх результатів.

Згідно з цими положеннями процес формування вмій і навичок у сфері музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється у три етапи. На першому етапі студенти повинні усвідомити поставлене завдання і способи його виконання, прагнути до з'ясування всіх деталей виконання. Це

вимагає від них особливої уваги і зусиль. Пояснення педагога основних елементів музично-виконавського процесу допомагає студентам виправляти помилки, зрозуміти взаємозв'язок усіх компонентів, з яких складається той чи інший ігровий прийом. Під впливом систематичних вправ складові компоненти виконання поступово удосконалюються, дії стають чіткішими, всі виконавські елементи групуються в комплекс, який протікає більш економно і легко.

На другому етапі музичний образ та ігрові прийоми ще позбавлені чіткості і потрібної якості. Виконавцеві доводиться напружувати свідомість, переключати увагу з внутрішнього слухового образу на нотний текст.

Саме на третьому етапі відбувається остаточне злиття зоро-слухових компонентів у цілісний ігровий процес. Автоматизованість, удосконалення слухових навичок під час музикування сприяють зміцненню, “стабілізації” і “стандартизації” певних прийомів, що застерігає студентів від “збивання”, якщо змінюються умови користування ними. Звичайно, складні координаційні структури музично-виконавського процесу утворюються лише після тривалих цілеспрямованих повторів. Даний процес представлений у таблиці 2.

Таблиця 2.

**Етапи формування вмінь і навичок у сфері музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва**

Перший етап	Другий етап	Третій етап
1. Сприйняття авторського тексту. 2. Емоційна реакція на характер музичного твору. 3. З'ясування всіх деталей виконання. 4. Усунення існуючих помилок.	1. Формування виконавських дій, вмінь і навичок. 2. Конкретизація семантики музичної мови, перетворення її у реальне звучання. 3. Залучення до роботи образних уявлень.	1. Злиття зоро-слухових уявлень у створенні музичних образів. 2. Реалізація набутих вмінь та навичок у загальному процесі виконання. 3. Коригування звучання та виконавських дій.

Таким чином, процес музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва відбувається за такими етапами: створення позитивної емоційної атмосфери навчання,

яка сприяє осмисленню почуттів у їх різноманітності (здивування, очікування, задоволення власними успіхами, радість пізнання, захоплення процесом діяльності; спрямованості студента на напружену слухову діяльність, котра сприяє пошуку і веде до нових пошуків; всебічного розвитку вольових якостей, які проявляються в намаганні довести розпочату справу до кінця, прагненні завершити діяльність успішними результатами.

### Список використаних джерел

1. Ананьев А. М. Визуальная психодиагностика эмоциональных проявлений у учащихся : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Одесса, 1996. 20 с.
2. Брилін Б. А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозвілля : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 1998. 40 с.
3. Венгрус Л. А. Пеніе и “фундамент музыкальности”. Великий Новгород : Нов. ГУ им. Я. Мудрого, 2000. 204 с.
4. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість : дис. ...доктора мистецтвознавства : 17.00.03. Київ, 2000. 370 с.
5. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавській діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Ніжин, 2005. 246 с.
6. Економова Е. К. Організація співтворчості : навч. посіб. для концертмейстера і співака. Одеса, 2003. 208 с.
7. Кротова Т. Ф. Музичне виконавство як засіб самоутвердження підлітка на шляху духовного становлення / Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / за ред. кол. Н. В. Гузій (відп.ред.) та інші. Київ : НПУ, 2002. № 7. 210-217 с.
8. Крутецький В. А. Основы педагогической психологии. Москва : Прогресс, 1972. 225 с.
9. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Москва : Педагогика, 1983. 320 с.
10. Мартинюк Л. В. Формування музично-образних уявлень підлітків у виконавській діяльності в позашкільних мистецьких навчальних закладах : дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011, 145 с.
11. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. Москва : Знание, 1981. 96 с.
12. Полякова І. О. Формування образно-художніх уявлень як необхідна умова самостійної роботи виконавця інструменталіста : матеріали науково-практичної конференції. Івано-Франківськ, 1996. 9-11с.
13. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. Москва : Классика – XXI, 2004. 140 с.

14. Рудницька О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 247 с.
15. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки. Ленинград : Советский композитор, 1981. 295 с.
16. Тарчинська Ю. Г. Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу “Загальне фортепіано” : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 20 с.
17. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва : Знание. 2003. 397 с.
18. Шрагина Л. Логика воображения : уч. пос. Одесса : Полис, 1995. 111 с.

---

**Прядко О. М.**

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

---

Зміни змісту сучасних суспільних очікувань щодо рівня фахової компетентності майбутнього вчителя у школі вимагають суттєвого реформування вітчизняної освітньої галузі. Процес розбудови національної системи педагогічної освіти України ставить перед сучасними вищими навчальними закладами завдання підвищення рівня фахової підготовки, педагогічної майстерності та загальної культури особистості майбутнього педагога-музиканта. Важливим аспектом удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів країни є формування та розвиток у них професійної мотивації. Питання розвитку професійної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва є складовою загальною проблемою формування мотиваційної сфери студентів вищих навчальних закладів педагогічного спрямування.

У процесі фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів формуванню мотивації навчання (комплексу властивих студентові мотивів, які спонукають його до пізнавальної діяльності і значною мірою визначають її успішність), належить важлива роль. Проблема мотивації навчання є однією з провідних у педагогічній науці, як окрема категорія вона розкривається у наукових працях з психології та загальної педагогіки. Так, вчені Б. Ананьєв, В. Асєєв, Ю. Бабанський, В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтєв, А. Маркова,

С. Рубінштейн, М. Скаткін, Г. Сухобська, В. Сухомлинський, Г. Щукіна, П. Якобсон вивчали теоретико-методологічні засади формування мотивації поведінки людини. Психологічні дослідження проблем мотивації здійснені І. Соловйовим, Ж. Шиф, Б. Пінським, Г. Дульньовим, В. Петровою, М. Нудельманом, М. Феофановим. Вивченням питань фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва займаються провідні фахівці А. Болгарський, С. Горбенко, Ж. Дебела, А. Кречківський, Т. Осадча. Питання розвитку професійної мотивації у студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів має постійно перебувати у полі уваги педагогів. Проблеми професійної мотивації студентів навчальних закладів педагогічного спрямування висвітлювалися у працях А. Галаль, Т. Новожилова, Л. Неділя.

У сучасній педагогічній науці поняття “мотивація” трактується як “система мотивів, або стимулів, які спонукають людину до конкретних форм діяльності або поведінки” [2, с. 217]. У психології дається таке визначення: “Мотивація – ієрархічна система існуючих у психіці індивіда цільових моделей деяких предметів, які в певний спосіб виокремлені цим індивідом у світі та мають для нього відносно стійку суб’єктивну цінність” [10, с. 96]. Наведемо інше визначення: “Мотивація – це сукупність факторів, що підтримують та спрямовують поведінку, визначаючи її доцільність” [10, с. 94]. Одна і та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів. Значення мотивів для поведінки, діяльності й формування особистості дуже важливе. Поняття “мотив” (франц. *motif*, від лат. *moveo* – рухую) означається, як “спонукальна причина дій і вчинків людини” [2, с. 217]. Мотиваційними чинниками поведінки за А. Адлером є прагнення до подолання почуття неповноцінності та соціальний інтерес, за Е. Фромом – потреби в отриманні позитивної свободи, знаходженні ідентичності, встановленні соціальних зв’язків. Д. Аткинсон та Д. Мак-Клелланд основними структурними компонентами мотивації вважають спрямованість на успіх та уникнення невдачі. Автори гуманістичних теорій мотивації причиною людської активності називають фізичні потреби та потреби зростання, до останніх за А. Маслоу відносяться потреби належності та любові, самоповаги та самоактуалізації. К. Роджерс в основу мотивації покладає прагнення бути відкритим

світу, потребу у творчості, віру у власні сили, здатність зробити вільний вибір та взяти на себе відповідальність за нього [10, с. 95].

В основі мотиву діяльності лежить потреба, внаслідок усвідомлення й переживання якої у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким задовольняються дані потреби. Потреби є джерелом активності особистості, як здатності до суспільно значущих перетворень на основі попереднього досвіду. За Г. Мюрреєм, потреба є конструктом, що означає силу, яка організовує перцепцію, аперцепцію, інтелектуальну діяльність таким чином, щоб наявна незадовільна ситуація трансформувалася в певному напрямі [3, с. 169]. Чим вищий рівень загального культурного розвитку особистості, тим різноманітнішими є запити щодо задоволення духовних потреб: потреб у знаннях, інформації, естетичних, культурних враженнях.

Необхідною умовою ефективності навчальної діяльності виступає усвідомлення студентом мети навчання, як провідного мотиву його мотиваційної сфери. Мотиви мають визначальне значення у формуванні особистості людини, її поведінки і поділяються на зовнішні та внутрішні. До внутрішніх мотивів опанування фахових знань та вмінь студентів музично-педагогічних спеціальностей зараховуємо захоплення працею вчителя та бажання отримати професійно-педагогічні, фахові музично-виконавські навички, очікування позитивних емоцій від навчання, вбачання можливості самореалізації у професії. Почасті бажання розвивати особисті музично-виконавські уміння є першопричиною вступу студента на навчання на музично-педагогічні спеціальності вищого навчального закладу. У таких студентів прагнення вдосконалювати власні виконавські уміння та навички не завжди має професійне педагогічне спрямування. Внутрішні мотиви передбачають виникнення зацікавленості фактами, властивостями, закономірностями навчального процесу, інтересу до прийомів самостійного засвоєння знань та методів наукового пізнання. У стані внутрішньої мотивації студент розуміє, що він свідомо керує своєю довільною поведінкою, а його спілкування з оточуючими є ефективним. Зовнішніми мотивами навчання студентів за фахом педагога-музиканта вважаємо бажання отримати затребувану на ринку праці професію, вбачання перспектив кар'єрного зростання, бажання виправдати очікування батьків, значимих осіб. Переважання зовнішньої мотивації фіксується в тому

випадку, коли рівень внутрішньої мотивації знижується. Розвиток мотивації навчальної діяльності студентів є важливою передумовою отримання позитивних результатів навчання, високого рівня засвоєння фахових знань та вмінь.

Мотиви поділяють також на матеріальні, соціальні та морально-психологічні. Розглядаючи проблематику навчальної мотивації студентів музично-педагогічних спеціальностей, до матеріальних мотивів відносимо прагнення здобути професійні знання з метою задоволення з їх допомогою матеріальних потреб у майбутньому. Задоволення соціальних мотивів передбачає бажання самоствердження за рахунок престижності майбутньої професії, прагнення домогтися визнання оточуючих. Морально-психологічні мотиви включають отримання морального естетичного задоволення від навчання та професійної музичної діяльності.

Рушійною силою навчальної діяльності є сукупність мотивів та протиріч, задоволення і вирішення яких забезпечує поліпшення результативності навчання. Протиріччя як стимул навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва є неузгодженістю між музичними знаннями, уміннями та навичками студентів, розв'язання яких сприяє підвищенню ефективності навчання. Налагодження рівноваги між бажаннями студента та наявними можливостями їх задоволення в результаті оволодіння необхідними механізмами діяльності забезпечує належний рівень фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Ставлення студентів закладів вищої освіти педагогічного спрямування до різних видів навчальної діяльності, прояви загальної активності на заняттях визначаються їх потребами та відповідними цілями. Важливим фактором успішності процесу фахової підготовки майбутніх учителів є формування педагогічної спрямованості особистості студента та його професійної мотивації навчання. Формування професійно-педагогічної спрямованості передбачає розвиток інтересу і любові до дітей, захопленості педагогічною працею, стійкості духовних, передусім, пізнавальних інтересів, готовності перебудувати свою поведінку відповідно до потреб педагогічної ситуації [12, с. 47]. Професійно-педагогічна спрямованість – це система особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці [7, с. 8]. Сформованість



спрямованості студента музично-педагогічної спеціальності на оволодіння професією вчителя полягає у чіткому усвідомленні мети і завдань діяльності педагога-музиканта у школі, суспільної значущості його праці, глибокому прагненні до опанування та закріплення теоретичних основ фахових знань, ефективного застосування їх на практиці. Розвиток стійкої пізнавальної активності студентів сприяє виникненню прагнень здійснювати особисті відкриття у педагогічній практиці, формуванню наукового світогляду. Майбутній педагог має гостро відчувати велику відповідальність за результат своєї праці – виховання всебічно розвинених, високодуховних членів українського суспільства.

Професійно-педагогічна спрямованість майбутнього вчителя доповнюється і професійно-психологічною направленістю його особистості, що виявляється у націленості не лише на досконале опанування методики викладання своєї дисципліни, але й на оволодіння знаннями психологічних аспектів виховання особистості учня. Піклуючись про підвищення рівня фахової підготовки майбутнього вчителя, слід надавати достатньо уваги розвитку психологічної готовності студентів до роботи з учнями, яка має виявлятися у вихованні таких якостей особистості вчителя, як емоційна стійкість, здатність працювати в емоціогенних умовах навчального процесу, вміння ефективно уникати конфліктних ситуацій. Майбутній учитель має бути чуйним та уважним до емоційного стану своїх вихованців, тактовним у спілкуванні, вміти підбадьорити учня. Працюючи у школі, педагог зобов'язаний володіти розвинутою психологічною компетентністю, здатністю керувати своїми емоціями, вміти створювати позитивну емоційну атмосферу на занятті, вчасно звертати увагу шкільного психолога на проблеми в учнівському колективі.

Виокремлюють навчальну та професійну мотивацію. Навчальна мотивація студентів відрізняється від навчальної мотивації школярів тим, що в неї вже закладена професійна спрямованість. Професійна мотивація і пізнавальні мотиви в навчанні, які полягають в інтересі до засвоєння знань, допитливості, отриманні задоволення від інтелектуальної діяльності, тісно пов'язані одні з одними. Професійна мотивація – це дія конкретних спонукань, які обумовлюють

вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних з цією професією [8].

Задоволення потреб різного типу відбувається в результаті діяльності людини. Трудова діяльність людини передбачає опанування нею певними професійними знаннями, вміннями, навичками, в результаті цілеспрямованого навчання. Педагогічна діяльність – особливий вид суспільно-корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до життя відповідно до екологічних, політичних, моральних, естетичних цілей [12, с. 5]. Специфіка педагогічної діяльності полягає в необхідності здійснювати виховний процес за умов, що постійно змінюються, враховуючи вікові індивідуальні особливості розвитку дітей. Педагогічна діяльність передбачає вирішення різноманітних навчальних та виховних проблем, цілеспрямоване керівництво виховним процесом учнів. Вікові психологічні та фізіологічні зміни учня, його навчальні, пізнавальні здібності, здатність налагоджувати стосунки в колективі, – все це має враховувати педагог кожної миті спілкуючись з вихованцями.

Специфіка дисципліни “Музичне мистецтво у школі” дає вчителю значні переваги у справі виховання дітей засобами музики, яка здатна тонко впливати не тільки на їх розум, але й на емоції, формувати кращі риси характеру, спонукати їх змінювати себе та світ навколо них на краще. Формування професійної мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає розвиток стійкого інтересу до музично-педагогічної діяльності, прагнення працювати з дітьми, переконання у тому, що музичне мистецтво є важливим засобом формування кращих особистісних якостей дитини, внутрішньої культури, естетичних почуттів, стимулювання розвитку її інтелектуальної та емоційної сфери. Здатність зацікавити учнів своїм предметом дозволяє йому зробити їх активними учасниками навчально-виховного процесу, що є необхідною умовою ефективного засвоєння програмного матеріалу, зацікавленості займатися музичними заняттями в позаурочний час.

Сформованість чітких установок у навчанні є важливим психологічним чинником, що впливає на розвиток творчої особистості майбутнього фахівця-професіонала. Студент має бути націленим не тільки на оволодіння знаннями на певному етапі навчання, але й на

активне використання та примноження їх у майбутньому, у нього має бути сформована потреба в постійному самовдосконаленні фахових знань та вмінь, бажання відшукати власні індивідуальні підходи у викладанні.

У ході формування професійної мотивації студентів важливо з'ясувати потенційні можливості розвитку їх мотиваційної сфери. У ситуації опанування професією вчителя важливим є стимулювання потреби в самовираженні студентів у майбутній професійній діяльності. Студент має усвідомлювати можливість самоствердження і самореалізації у педагогічній діяльності. Самоствердження є прагненням людини отримати високу оцінку власної особистості іншими та самим собою, що стимулює її до пошуку шляхів задоволення цієї потреби. Майбутній педагог має прагнути до постійного особистісного розвитку, реалізації свого інтелектуального, творчого потенціалу, що дозволить йому досягти внутрішньої єдності, гармонії з оточуючим світом. Прагнення самореалізації психологи вважають однією з найвагоміших у ієрархії мотиваційної сфери особистості. Педагог, який прагне самореалізації у професії, здатен віддано їй служити, ставлячи професійні інтереси вище особистих, сприймати свої професійні якості як визначальні особистісні характеристики. Прагнення до самореалізації та самоствердження стимулює студента бути відкритим для нового досвіду, засвоюючи його зберігати внутрішню незалежність, критичність мислення, наполегливо шукати шляхи для особистого зростання. Бажаючи досягти самовираження у професії, засвоюючи фахові знання, набуваючи необхідні педагогічні уміння та навички, вивчаючи передовий досвід сучасної педагогіки, майбутній вчитель має залишатись вірним собі, довіряти своїй педагогічній інтуїції, давати можливість власному Я виражатися у педагогічній діяльності. Лише беручи відповідальність за свої дії, залишаючись чесним із самим собою та своїми вихованцями, вчитель буде готовим здійснювати таку складну та надважливу суспільну функцію, як виховання особистості учня. Процес самовираження, самореалізації у професії не можна вважати завершеним, оскільки він вимагає неперервності розвитку потенційних можливостей особистості вчителя. У прагненні до самоствердження у професії студент має бути готовим зазнавати поразок, помилятися, оскільки лише таким шляхом здобувається

власний безцінний досвід. Зустрічаючись з новою проблемною ситуацією, педагог має виявляти сміливість і віру у власні сили, приймати рішення впевнено та спокійно. Лише не боючись зазнавати невдач, він може зростати у професії та самовдосконалюватися.

Питання формування особистісного смислу є ключовим у розвитку професійної мотивації майбутнього педагога. Високий рівень розвитку особистості студента характеризується здатністю формувати активну життєву позицію з чіткими ціннісними орієнтаціями, що дозволяє їй робити у житті вибори на користь засвоєння знань, умінь та навичок, необхідних у досягненні визначеної мети. Це допомагає студенту на шляху до опанування професії педагога керувати своїми діями, переборювати зовнішні та внутрішні перешкоди, реально оцінювати значущість життєвих перспектив. Психологічними перешкодами на шляху до опанування фахових знань та умінь можуть стати емоційні бар'єри, такі як невпевненість у власних силах, страх не впоратися з завданнями, які ставить перед студентом майбутня професія педагога.

Професійна мотивація у навчанні розвивається ефективно за умови вміння особистості співставляти свої плани та можливості їх реалізації. Маючи чітко сформовані перспективи самореалізації у професійній діяльності вчителя, студент виявляє вибірковість і направленість власної активності. Вважаючи обрану професію педагога своїм покликанням, він спроможний долати значні інтелектуальні навантаження, пов'язані з опануванням професійних педагогічних знань, усвідомлювати перспективи стимулювання активізації внутрішніх потенціалів. Особистісне професійне самовизначення студента можливе лише за умови достатнього рівня розвитку його самосвідомості, самоприйняття, усвідомлення своїх реальних можливостей. А. Дістерверг зазначав: "Хто не усвідомлює значення своєї професії, не цінує її високо, той небагато зробить як учитель, тобто не виконає свого призначення вчителя і людини, а отже, не виправдає своє існування" [12, с. 15].

В основі професійної мотивації знаходяться вищі інтелектуальні потреби, які включають потребу у творчості, бажання постійно здобувати нові знання, поглиблювати їх, прагнення отримати гарну освіту, яка дозволила б реалізувати власний інтелектуальний потенціал. Вони формуються в результаті засвоєння майбутнім

педагогом системи особистісних цінностей. Рівень задоволення інтелектуальних потреб студентів залежить від доступності джерел інформації, достатньої наповненості університетських бібліотек фаховою літературою, володіння культурою користування інформаційними ресурсами, інструментами отримання інформації, вмінням швидко орієнтуватися в стрімкому інформаційному потоці. Студент сучасного вищого навчального закладу має уміти виокремлювати актуальну інформацію, опрацьовуючи її, систематизувати, встановлювати асоціативні зв'язки, виокремлювати головне, креативно використовувати результати такої роботи. Сучасний студент має бути готовим швидко адаптуватися до нових умов навчання, розширення доступу до іноземних інформаційних джерел, що викликає необхідність володіння іноземними мовами, як засобом пізнання, інструментом інтелектуальної діяльності. Успішність у професійній діяльності педагога залежить від рівня розвитку його інтелектуальних здібностей, що впливає на обсяг та глибину засвоєних фахових знань, і як результат, готовність до педагогічної діяльності у школі. Інтелектуальний розвиток студента включає удосконалення абстрактного та логічного мислення, здатності до творчого опрацювання та переробки навчальної інформації, ефективного застосування її у практиці роботи в школі. Інтелектуальні потреби є важливою складовою мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя, від задоволення яких залежить можливість самореалізації та самоствердження його у професії. У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва актуальним є виховання інтересобистісного типу інтелекту студента (за Г. Гарднером), який виявляється у здатності вирізняти і розуміти потреби і наміри інших людей, керувати їх емоційним станом, настроєм, передбачати поведінку у різних життєвих ситуаціях [6, с. 88].

Важливим є переведення ситуативного пізнавального інтересу у стійке емоційно-пізнавальне ставлення до опанування фаховими знаннями в навчальний та позанавчальний час. Епізодичне переживання, яке трансформується у тривале позитивне оцінювання навчання сприяє значному стимулюванню вольової сфери особистості студента. Емоційне включення у процес фахового навчання забезпечує формування емоційно-ціннісних орієнтацій в опануванні фахових знань, стимулює інтелектуальну активність майбутніх педагогів.

Формуванню професійної мотивації сприяє опосередкований інтерес, який спрямований на опанування професією вчителя. Виникнення активного інтересу в ході навчання спонукає студента до оволодіння об'єктом зацікавленості, у нашому випадку, фаховими знаннями. У студентів необхідно сформуванню стійкий інтерес до теорії педагогіки, передового педагогічного досвіду, бажання розробляти у майбутньому власні методичні системи викладання музичного мистецтва у школі. Добре вмотивований студент прагне глибоко оволодіти фаховими дисциплінами, бути ознайомленим з досягненнями педагогічної науки та різних галузей музичного мистецтва за кордоном, ознайомлюється з новою науково-методичною літературою, виявляє бажання брати участь у науково-практичних конференціях, семінарах, присвячених розгляду проблем мистецької педагогіки. Аналізуючи досягнення сучасної педагогічної науки, випробовуючи специфіку їх застосування у ході проходження педагогічної практики майбутній вчитель музичного мистецтва має бути зацікавленим в подальшому запроваджувати власні педагогічні інновації в практику роботи у школі.

Формування зацікавленості професією є характерним для першого етапу розвитку пізнавального інтересу. Наступним етапом є поява заглибленості у процес освоєння фахових знань і вмінь, що допомагає уникнути нестійкості та вибірковості зацікавленості об'єктом і дозволяє досягнути тривалої пізнавальної активності, здатності самостійно розв'язувати пізнавальні проблеми. Глибина сформованості пізнавальної потреби дає можливість переживати задоволення, радість від інтелектуальної активності, спроможності самостійно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, закономірності.

Важливою передумовою отримання позитивних результатів навчальної діяльності студентів музично-педагогічних спеціальностей є формування мотивів опанування вокально-хоровими, інструментально-виконавськими, диригентськими навичками. Встановлення чітких цілей навчальної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволить правильно вибудувати стратегію виховання і розвитку співацького голосу студентів, знаходити ефективні методи координації і управління ходом розвитку виконавських інструментальних вмінь для досягнення високих результатів фахової

підготовки педагога. Націленість студента на отримання якісної фахової підготовки у вищому навчальному закладі є важливою умовою розвитку його професійної мотивації. Майбутній вчитель музичного мистецтва має чітко усвідомлювати, що на нього покладено обов'язки формування високих музичних естетичних смаків учнів, розвитку творчих здібностей школярів, стимулювання потреби спілкування зі світом мистецтва. Розвиток професійної мотивації студентів музично-педагогічних спеціальностей вимагає розуміння специфіки педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва у школі, значення високого рівня розвитку фахових знань, умінь та навичок як передумови готовності до педагогічної діяльності. Здатність ілюструвати музичний матеріал за допомогою власних вокальних та інструментально-виконавських навичок на уроці музичного мистецтва є основним засобом передачі навчальної інформації.

Важливим компонентом формування професійної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва є розвиток усвідомлення потреби досягнення високого ступеня сформованості музично-виконавських умінь та навичок як основного інструмента педагогічної діяльності педагога-музиканта у школі. Умовою формування мотивації до розвитку вокально-хорових, інструментально-виконавських навичок студентів музично-педагогічних спеціальностей є виникнення чіткого уявлення про мету навчання, постановку конкретних цілей. Невизначеність, розмитість уявлень про результати діяльності перешкоджають розвиткові активності студентів на заняттях, виникненню мотивів діяльності.

Мотивацію до колективних занять хорового чи оркестрового класу необхідно формувати з урахуванням впливу тих факторів, які впливають із приналежності студентів до певного колективу і пов'язане з цим прагнення домогтися успіху. Формування у студента відповідальності перед колективом музикантів, хормейстром, диригентом оркестру сприятиме розвитку бажання якомога краще вивчати навчальний матеріал, працювати над самовдосконаленням. Усвідомлення важливості рівня сформованості особистих музично-виконавських умінь, значущості власної участі у роботі хору чи оркестру викликатиме бажання якомога краще виконувати свої обов'язки у колективі, стимулює прагнення здійснювати самостійну підготовчу роботу. Необхідно виховувати у студентів відчуття



співпереживання за рівень виконавської майстерності колективу, бажання бути корисним у спільноті музикантів. Важливим моментом формування позитивного ставлення студентів до занять хорового чи оркестрового колективу є врахування їх вподобань та побажань при доборі музичного репертуару. Правильний добір репертуару сприяє розвитку творчої активності хористів на різних етапах роботи (репетиційному, концертному), збагаченню виконавського досвіду, формуванню естетичного смаку. Твори мають бути цікаві учасникам колективу, що сприятиме формуванню інтересу до музичного мистецтва, позитивної мотивації розвитку і закріпленню виконавських навичок. Виконання улюбленої композиції дозволяє отримати естетичне задоволення від колективного музикування, що позитивно впливає на рівень виконавської майстерності хористів чи оркестрантів. Добираючи репертуар, необхідно врахувати його виховні можливості, здатність позитивно впливати на формування кращих рис особистості майбутнього педагога, національне самоусвідомлення, патріотичні почуття студентів.

Стимулом для покращення вокально-виконавських навичок студентів та навичок гри на музичному інструменті є ознайомлення з кращими зразками світового музичного мистецтва в ході прослуховування виконання музичних творів провідними виконавцями минулого та сучасності у записі. Так, під час проведення індивідуальних та групових занять зі студентами необхідно систематично прослуховувати аудіоматеріали, переглядати відеозаписи концертних виступів музикантів-професіоналів. Важливою частиною виховної роботи зі студентами музично-педагогічних спеціальностей є організація відвідування ними концертів класичної та сучасної музики професійних музикантів, хорових та оркестрових колективів, творчих вечорів-зустрічей з відомими сучасними композиторами та виконавцями. Ознайомлення майбутніх педагогів-музикантів з творчою спадщиною та педагогічним надбанням відомих педагогів стимулюватиме бажання власного музично-виконавського розвитку студентів, сприятиме формуванню індивідуальних підходів у роботі зі школярами. Лише за умови сформованості керованих потреб у поведінці процес накопичування в ході навчання інформації може бути високоефективним.



Значно сприяє зростанню зацікавленості студентів розвитком власних виконавських умінь залучення їх до активної концертної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі, участі у конкурсах музичної виконавської майстерності Л. Василенко вважає концертну діяльність студентів музично-педагогічних спеціальностей дієвим засобом адаптації студентів до майбутньої педагогічної діяльності [1, с. 94]. Заохочення студентів до підготовки та участі у концертних, конкурсних виступах сприяє виникненню у них стійкої мотивації розвитку власних виконавських умінь, прагнення до самовираження та самовдосконалення. Концертне виконання вокальних творів вимагає досягнення високого рівня розвитку технічних умінь, сценічної майстерності, виразності та емоційності виконання, навичок співтворчості з колегами по ансамблю, концертмейстером. У процесі навчання необхідно залучати до концертного виконання музичних творів якомога більше студентів, пропонуючи їм як підготовку сольних номерів, так і ансамблевого виконання чи участі у хорових та оркестрових колективах. Залучення студентів до таких музичних заходів стимулює зростання рівня відповідальності перед педагогом, учасниками ансамблю. Найголовнішим є виникнення внутрішнього прагнення продемонструвати власний виконавський потенціал, очікування спілкування зі слухачською аудиторією, об'єднання зі слухачами в мистецькому просторі.

Долучення студентів до різних форм публічних виступів, таких як концерти, тематичні вечори, концерти-лекції, конкурсні виступи, участь у музичних спектаклях, підвищує активність студентів, формує впевненість у власних силах і бажання подальшого вдосконалення власних виконавських умінь. Дух змагань, який з'являється в учасників конкурсів виконавської майстерності, сприяє виникненню глибокого бажання перемогти, довести свою вправність, досягти визнання журі та слухачів, що стимулює розвиток наполегливості, витривалості у репетиційний період, дотримання систематичності у заняттях.

Одним з основних завдань виховання особистості майбутнього педагога є формування потреби у творчості, як засобу його самореалізації, мотивації творчої діяльності. Професію вчителя, безперечно, відносимо до творчих професій, оскільки вона вимагає

постійного реагування на динаміку педагогічних ситуацій, забезпечення індивідуального підходу до кожного учня у навчанні. Сучасні суспільні запити вимагають вдосконалення фахової підготовки вчителя нової української школи, пошуку ефективних підходів у вихованні особистості педагога, готового до творчих звершень у професії. Розвиток творчих сил особистості вчителя спрямований на можливість якнайповнішого розкриття ним потенціалу кожного вихованця. Сучасний вчитель повинен уміти творчо засвоювати досвід попередніх поколінь педагогів, примножуючи його власними здобутками на освітянській ниві, збагачувати сучасну педагогічну науку та мистецтво. Аналізуючи педагогічний процес, перевіряючи на практиці ефективність інноваційних педагогічних технологій, молодий вчитель робить власні висновки, творчо інтерпретує вивчений досвід своїх попередників у професії. Творча особистість готова діяти вільно, реагувати на проблемні ситуації не вдаючись до відомих алгоритмів дій, уникаючи стереотипів. Лише креативний, сміливий педагог враховуючи індивідуально-психологічні особливості та рівень обдарування своїх вихованців, будучи переконаним у можливості максимального розкриття пізнавального та творчого потенціалу кожного, може наважитися відійти від традиційних, усталених підходів у педагогіці та, експериментуючи, шукати неординарні шляхи вирішення нагальних проблем. Для вияву творчості майбутнього педагога необхідним є достатній ступінь обдарованості особистості та наявність сформованих професійних навичок діяльності, які б дозволили реалізувати творчі задуми на практиці. Володіючи пізнавальними, науковими здібностями, студент відчуває прагнення до творчого застосування наявних у нього знань та вмій. Умовами творчої реалізації особистості майбутнього педагога є наполегливість, уважність, володіння навичками саморегуляції власної навчальної діяльності. Для повної реалізації творчого потенціалу студента необхідно забезпечити комфортні умови навчання, проходження практики, позитивну доброзичливу атмосферу у колективі. Тактовне, уважне, доброзичливе ставлення викладачів стимулюватиме студентів до повного розкриття їх творчого потенціалу у навчанні. Зовнішніми мотивами стимулювання творчості є як позитивна, так і негативна реакція соціального оточення. Позитивною реакцією є одобрення, похвала, винагорода, підтримка. Негативною реакцією

оточуючих може бути критика, зауваження, відсутність схвалення, що також може стати значним стимулом до вияву активності особистості.

Здатність до творчості педагога у професії ґрунтується на розвиненому мисленні, інтелекті, уяві, накопиченому педагогічному досвіді. У творчій діяльності вчителя домінує теоретико-практичне мислення, здатність до встановлення раціональних зв'язків між поняттями та зв'язків між ними, що робить процес мислення значно продуктивнішим. Володіння таким типом мисленням дозволяє педагогу швидко і ефективно здійснювати аналіз неспоріднених блоків інформації, уникаючи функціональної фіксованості на властивостях та зв'язках певних об'єктів. Гнучкість мислення необхідна педагогу в тих випадках, коли, усвідомивши хибність своїх рішень, він має визнати помилку і почати вибудовувати нову, більш ефективну стратегію дій, швидко реагуючи на динамічність навчального процесу.

Розвиток творчої уяви дозволяє вчителю продукувати нові, несподівані ідеї, передбачати результат своєї експериментальної діяльності, спроб вирішувати проблемні ситуації нестандартними методами. Уява є пізнавальним процесом, який дає можливість змодельовати результат праці ще до її початку, що дозволяє людині ефективніше планувати стратегію своїх дій. Завдяки розвиненій творчій уяві педагог здатен чіткіше уявляти засоби досягнення мети своєї діяльності, успішно вибудовувати тактику роботи з учнями.

Невід'ємною ознакою творчої особистості є психологічна і духовна сміливість, яка проявляється у здатності ставити під сумнів загальноприйняте, підкорятися інтуїції, а не логіці, відстоювати власну позицію, не боятися неприйняття власних поглядів оточуючими [11, с. 74]. Характерною властивістю творчої особистості майбутнього педагога є здатність до застосування загальних засобів розв'язання одних завдань до вирішення різнопланових проблем. Здатність до перенесення набутого в ході навчання та практики досвіду на типові ситуації, вміння діяти за аналогією значно пришвидшує процес розв'язання проблем. Творчість у діяльності вчителя може виявлятися як здатність зрозуміти те, що не підлягає загальноприйнятим уявленням, спроможність побачити нестандартні, не використововані раніше шляхи вирішення проблеми. Вміння узагальнювати інформацію, систематизувати великі її об'єми та виражати головну думку стисло дозволяє майбутньому педагогу успішно адаптуватися

до зростання об'ємів навчальної інформації. Здатність комплексно засвоювати інформацію, виокремлюючи актуальне на даному етапі роботи, значно оптимізує процес засвоєння знань.

Причиною прояву творчості є зацікавленість, бажання розв'язувати проблеми, долати інтелектуальні труднощі. Творчий задум з'являється як наслідок появи потреби у творчості, що стимулює студента опанувати нові знання, вміння та навички, механізми реалізації творчого задуму. Творча активність студента може активізуватися в тому випадку, коли неможливо розв'язати навчальні завдання відомими засобами, слідуючи звичними алгоритмами дій, відчувається брак інформації, або навпаки, звичний шлях вирішення проблеми вже не цікавий студенту. О. Леонтьєв зазначає, що творчість як компонент інноваційної діяльності пов'язана з системою мотивів, які можуть і не збігатися з метою діяльності [5, с. 84]. Тому для продуктивності навчання велике значення має відповідна мотивація. Безпосередньо для творчої діяльності характерна наявність інтересу до самого творчого процесу, до постановки творчих завдань. Загалом, метою формування творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва є виховання педагога, готового розвивати у своїх вихованців здатність до творчості, сприяти їх духовному та моральному зростанню.

Розвиток мотивації в ході фахової підготовки майбутніх педагогів значною мірою залежить від умов, створених у вищому навчальному закладі для забезпечення ефективного навчання, організації освітнього процесу, особистісних якостей студента, рівня його загальної культури, інтелектуального розвитку, самооцінки, наявності наукових, навчальних інтересів, необхідних майбутньому педагогу-музиканту музичних здібностей. Завдання викладачів вищого навчального закладу педагогічного спрямування сприяти швидкій та ефективній адаптації студентів перших курсів до умов навчання, створення умов для організації навчання та самопідготовки студентів, стимулювання їх до активної громадської діяльності факультету та університету.

Великий вплив на розвиток мотивації до оволодіння професією вчителя має особистість кожного викладача вищого навчального закладу, який забезпечує викладання фахових дисциплін. Особистість педагога у навчальній та творчій взаємодії зі студентами, його

професіоналізм здатні безпосередньо впливати на мотивацію їх до занять. Високий рівень освіченості та загальної культури особистості викладача, вимогливість та одночасно тактовність у спілкуванні зі студентами позитивно відбивається на їхньому ставленні до своєї майбутньої професії. Викладач зобов'язаний дотримуватися принципу взаємної поваги педагога та студента, взаємної довіри. Врахування індивідуальних особливостей своїх вихованців, здійснення диференціального підходу в процесі навчання, повага до творчої особистості кожного сприятимуть формуванню позитивного ставлення студентів до занять. З метою створення сприятливих умов для успішної взаємодії студентів педагог повинен враховувати їх психологічні характеристики, особливості характеру та темпераменту. Викладач має організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб вирішувалися завдання розвитку мотиваційної сфери на певному етапі навчання, а також відбувалася підготовка студентів до наступного етапу розвитку особистості у професійній діяльності. Знання основних принципів комунікативності допоможуть педагогу легко знаходити спільну мову зі студентами. Доброзичливість, відкритість у спілкуванні створюватимуть позитивну психологічну атмосферу комфорту на заняттях. Викладач повинен усвідомлювати виховне значення свого спілкування зі студентами в ході їх навчання та виховання.

У справі розвитку професійної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва провідне значення має проходження студентами педагогічної практики. Педагогічна практика є найбільш ефективним механізмом ознайомлення студента з майбутньою роллю вчителя, спроба виконання нової соціальної позиції. Практика у школі є невід'ємною частиною фахової підготовки майбутніх вчителів, сприяє формуванню основних фахових умінь та навичок, готовності перебудувати свою поведінку відповідно до потреб педагогічної ситуації. Проходячи педагогічну практику, студент може співставляти власні можливості та ті виклики, які ставить перед ним професія вчителя, з'ясувати відповідність особистісних запитів та професійних перспектив. Рівень організації практики, ступінь підготовленості студента відбиваються на якості отриманих фахових знань та вмій. Педагогічна практика дає студентам можливість адаптувати набуті фахові знання та вміння до умов професійної діяльності у школі,

стимулює розвиток самоорганізації, відповідального ставлення до підготовки і проведення уроків музичного мистецтва, музично-виховних заходів у позаурочній діяльності, накопичення цінного педагогічного досвіду.

Під час проходження виробничої педагогічної практики студенти отримують можливість випробувати ефективність власних фахових вмінь в ході практичного їх використання. Так, організовуючи музично-виховні заходи, студент має виявляти високий ступінь ініціативності, творчої активності, самоорганізації. Необхідність самостійно складати сценарій заходу, враховуючи специфіку слухацької аудиторії, добирати музичні номери, зорганізувати виступ вокальних та інструментальних ансамблів з іншими студентами дає можливість реально оцінити власні організаційні здібності. Необхідність виступати перед глядацькою аудиторією стимулює студентів доповнити та вдосконалити набуті на заняттях з постановки голосу, основного музичного інструменту навички, оцінити власні виконавські можливості. Виявлення студентом недостатнього рівня фахових знань та вмінь стимулює його до подальших наполегливих занять, самовдосконалення та саморозвитку. По закінченні проходження практики у школі майбутній педагог може більш чітко сформулювати власні навчальні цілі, вибудувати стратегію самостійних занять, необхідних для заповнення прогалін у знаннях.

Часто трапляється так, що, обираючи педагогічну спеціальність, абітурієнт не орієнтується на перспективу праці у школі, відповідно, ціннісні орієнтири у навчанні у нього не відповідають напряму підготовки студента музично-педагогічної спеціальності. Це спричиняє появу внутрішніх протиріч мотиваційної сфери, труднощів у навчанні. Невисокий рівень мотивації студентів, який не базується на інтересі до професії, виступає причиною недостатнього рівня професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів.

Майбутній вчитель музичного мистецтва має чітко усвідомлювати власні мотиви навчання, опиняючись у ситуації конфлікту інтересів мати власну сформовану позицію, вміти відстоювати її і приймати відповідні рішення. Сформована професійна мотивація навчання студента дозволить йому неухильно іти до цілі у засвоєнні фахових знань, дисциплінуватиме, сприятиме ефективності організації процесу професійного самовдосконалення.

Питання формування професійної мотивації навчання майбутніх учителів музичного мистецтва є складовою загальної проблеми розвитку мотиваційної сфери студентів вищих навчальних закладів педагогічного спрямування. На процес фахової підготовки студентів позитивно впливають мотиви, які базуються на інтересі до професії, мотиви особистісного розвитку та самореалізації, навчально-пізнавальні мотиви. Розвиток професійної мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва включає формування інтересу до музично-педагогічної діяльності у школі, інтересу і любові до дітей. Підсумовуючи, необхідно зазначити, що розвиток професійної мотивації майбутніх педагогів-музикантів має відбуватися через формування у студентів чіткого розуміння змісту, завдань, специфіки обраної ними професії, розкриття суті педагогічної діяльності вчителя у школі в ході проходження педагогічної практики, ознайомлення з сучасним станом освітньої системи в Україні, змістом та ціллю реформ нової школи, новими суспільними викликами, прагненням актуалізувати власну систему цінностей, самореалізуватися та самоствердитися у професії.

### Список використаних джерел

1. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 190 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Гордієнко В., Коpecь Л. Психологія особистості в біографіях, подіях, портретах : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий дім "Кієва-Могилянська академія", 2007. 304 с.
4. Доронюк В. Д. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики : навч. посіб. для викладачів і студентів вищих навч. закладів і учителів музики шкіл різного типу. Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. 306 с.
5. Дуткевич Т. Загальна психологія (конспект лекцій): навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2002. 96 с.
6. Лейтес Н. С. Обдаровані діти. Москва : АСАДЕМА, 2007. 332 с.
7. Науменко Є. А. Психологічна структура і формування професійно-педагогічної спрямованості особистості : автореферат дис. канд. психолог. наук. Москва, 1987. 22 с.



8. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 544 с.
9. Сулейманов Р. Ф. Психологічні основи професійної майстерності музиканта-інструменталіста. Санкт-Петербург, 2003. 390 с.
10. Тітов І. Г. Вступ до психофізіології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 296 с.
11. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2007. 160 с.
12. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 3-тє вид. перероб. і доп. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. 168 с.
13. Цагареллі Ю. А. Психологія музично-виконавської діяльності. Санкт-Петербург : Видавництво “Композитор Санкт-Петербург”, 2008. 367 с.

---

Пухальський Т. Д.

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН**

---

Науковий інтерес до проблем музично-педагогічної підготовки фахівців зумовлений модернізацією національної освіти на всіх рівнях, запровадженням нових освітніх стандартів, орієнтованих на євроінтеграційний напрям розвитку нашої держави, постійно зростає. Заклади загальної середньої освіти тривалий час відчують нестачу високопрофесійних учителів музичного мистецтва, здатних до музично-естетичного розвитку школярів відповідно до таких нормативно-правових документів, як Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Закон “Про вищу освіту” (2014), Концепція “Нової української школи” (2016), Закон України “Про освіту” (2017), та ін. Організація системи шкільної освіти за концепцією “Нова українська школа”, перехід від репродуктивної до компетентнісної парадигми, зміна акцентів у вихованні школярів, інтеграція інноваційних форм і методик, ставлять нові вимоги до підготовки учителів музичного мистецтва, актуалізують її модернізацію на музично-педагогічних факультетах.

Серед широкого спектру складових підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва вирізняється диригентсько-хорова



підготовка як найбільш інтегральна до професійних дисциплін. Це дає можливість у циклі диригентсько-хорових дисциплін акумулювати весь здобутий майбутнім учителем музичного мистецтва комплекс професійних знань, вмінь, навичок і досвіду, а також реалізувати інтегрований характер формування його професійної компетентності. Орієнтуючись на диригентсько-хорову складову професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, ми отримуємо не тільки широкі дидактичні можливості у їх підготовці, а й орієтуємо на одну із найважливіших сфер їх майбутньої професійної діяльності – керівництво шкільними хоровими колективами. З іншого боку, спів для школярів є надзвичайно потужним виховним і водночас найдоступнішим видом музичної діяльності, що вкотре підтверджує правильність наряду розв'язання обраної наукової проблеми та її перспективність у вдосконаленні процесу підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Дослідження педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін дає змогу вирішити низку проблем у їх професійній підготовці на музично-педагогічних факультетах, тому з'ясуємо пов'язану з цією проблемою термінологію.

За словником “умова” трактується як “необхідна обставина, що уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь” [1, с. 1506]. Використовуючи активну дію, умова може змінювати явища чи предмети, без цього впливу вона не може генерувати нову дійсність. Отже, поняття “умови” у відношенні до людини слід розглядати як сукупність внутрішніх і зовнішніх природних чи соціальних явищ, що впливають на фізичний, психічний, моральний її розвиток, поведінку, виховання і навчання, а також її формування як особистості.

Вивчення поняття “педагогічні умови” ускладнене відсутністю однозначного трактування у науковій літературі, в якій здебільшого розглядаються: як фактори (обставини), які впливають на педагогічний процес та визначають його результативність; як штучно створені викладачем обставини, які є продуктом його професійної діяльності і спрямовують освітній процес у відповідному напрямі; як сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального

процесу; як обставини, що впливають на методи і форми організації освітнього процесу; як результат конструювання змісту, методів, форм організації та педагогічних прийомів навчання; як існуючі або штучно створені обставини навчання, що сприяють його результативності.

Узагальнюючи наукові позиції та адаптуючи їх до тематики нашого дослідження, під педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін ми розуміємо комплекс цілеспрямовано викликаних внутрішніх чи зовнішніх обставин освітнього процесу, особливостей їх організації, які створюють сприятливе освітнє середовище для розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва через адекватне організаційне, методичне та змістово-технологічне забезпечення вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Аналіз теорії та практики формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі його професійної підготовки, досвіду викладання диригентсько-хорових дисциплін на музично-педагогічних факультетах закладів вищої педагогічної освіти, специфіки професійної діяльності вчителя музичного мистецтва у школі, дозволив виокремити комплекс педагогічних умов, до яких відносяться:

- 1) інтенсифікація освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки;
- 2) створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- 3) сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва через організацію ефективної самостійної роботи студента;
- 4) збагачення професійного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва у роботі зі шкільними хоровими колективами.

Виокремлення першої педагогічної умови насамперед пов'язане з особливостями компетентнісної освіти, яка, на відміну від інформаційно-репродуктивної, знанневої, має інтегративну природу, характеризується системністю, синкретичністю, метапредметністю, протидіючи у такий спосіб предметоцентричному підходу в освіті.

Забезпечення цієї педагогічної умови вимагає комплексного підходу до її розв'язання через: реалізацію міждисциплінарних зв'язків усіх блоків навчальних дисциплін як по вертикалі, починаючи від загальноосвітніх, завершуючи спеціальними, фаховими, так і по горизонталі – у рамках відповідних змістових модулів; інтеграцію знань і вмінь з дисциплін диригентсько-хорового циклу та забезпечення системи скоорднованих дій їх викладачів, об'єднаних навколо виконання головних та субпідрядних цілей формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Зазначимо, що міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки вивчалися науковцями з різних ракурсів, тому виділимо спільні риси, що дають нам можливість розглядати їх як: принцип навчання, який забезпечує розв'язання педагогічних завдань у підготовці фахівців; систему знань, вмінь і навичок навчальної діяльності і їх проєкцію з одного предмета на інший; діалогічну взаємодію у процесі впливу на особистість; принцип комплексного впливу на особистість у процесі навчання і виховання; виявлення фактичних зв'язків, що встановлюються в процесі підготовки або в свідомості студента, між різними навчальними предметами. Узагальнюючи позиції, можемо констатувати, що всі вони мають місце у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, а відтак і у формуванні його професійної компетентності. Проте, залишається проблема їх розрізненого застосування як у системі професійних дисциплін, так і у окремих видах професійної діяльності, зокрема диригентсько-хорової.

Проблема ще більш актуалізувалася на етапі встановлення ширини кола міждисциплінарної взаємодії професійних дисциплін. У практиці зарубіжних науковців міждисциплінарні зв'язки широко використовуються для поглибленого та всебічного вивчення окремих сфер музичної діяльності з максимально широкими науковими сферами. Наприклад, Роксана Прічард та Ванесса Кометт-Мартада вивчають музичний досвід з поглибленим вивченням фізіології музичного слуху [19]. Визначальною умовою реалізації таких зв'язків вони вважають стимулювання мотиваційної сфери не тільки студентів, а й викладача. Концентруючись на предметі нашого дослідження, пропонуємо застосовувати міждисциплінарні зв'язки в межах безпосередньої професійної діяльності майбутнього вчителя

музичного мистецтва та сфокусуватися на розв'язанні проблем керівництва шкільними хоровими колективами. Тому пропонуємо втілювати міждисциплінарні зв'язки через узгодження навчальних планів, програм, відбору найбільш суттєвої для професії вчителя музичного мистецтва інформації, її систематизацію, усунення її дублювання у тематиці навчальних курсів, налагодження прямих зв'язків між змістом дисциплін та практичною діяльністю.

Міждисциплінарні зв'язки реалізуються як через відповідне змістово-методичне забезпечення навчальних дисциплін, так і майстерність самого викладача, його професійну та фахову компетентність. Наприклад, викладач індивідуальних занять з хорового диригування має підтримувати продуктивні взаємозв'язки з викладачами інших дисциплін для забезпечення природної інтеграції взаємозалежних змістових модулів, узгоджених підходів до технології їх опрацювання. Це закономірно сприятиме посиленню розуміння студентами взаємозв'язку між професійними дисциплінами, у комплексі – формуванню їх професійної компетентності як інтегрального утворення.

Отже, реалізація міждисциплінарних зв'язків диригентсько-хорових з іншими професійно важливими дисциплінами (насамперед музичними, виконавськими, психолого-педагогічними, методичними та ін.) дає можливість формувати системні професійні знання і вміння у майбутнього вчителя музичного мистецтва, які є основою їх професійної компетентності, при тому формуючи підґрунтя для організації системи тісних навчально-методичних взаємозв'язків у рамках циклу диригентсько-хорових дисциплін.

Наступним ступенем реалізації першої педагогічної умови є інтеграція знань і вмінь з дисциплін диригентсько-хорового циклу у контексті формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Поняття “інтеграція” (від лат. *integratio* – доповнення) – це “процес об'єднання будь-яких окремих частин у ціле; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи” [1, с. 508]. Науковці все частіше звертають увагу на те, що інтеграція – це не просте поєднання складових (на противагу диференціації), а саме взаємопроникнення, яке сприяє різносторонньому пізнанню цілісного явища, предмета, поняття та дає змогу досягти системності, структурованості знань про нього. Проектуючи

таке визначення на диригентсько-хорові знання, компетентності, очевидним є те, що формування їх цілісності залежить від міри та адекватності взаємопроникнення та взаємодоповнення навчального матеріалу, що має метапредметну основу, між дисциплінами диригентсько-хорового циклу.

Ідея цілісності широко використовується в освіті мистецького напрямку. Дослідженням інтеграції в мистецькій освіті, включаючи музичне мистецтво, займалися С. Деморест, К. Еріксон, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька та ін. Аналіз праць науковців засвідчує, що інтеграція – це взаємопроникнення дисциплін, вироблення спільного підходу їх вивчення, спосіб поліхудожнього пізнання мистецьких явищ; особливий спосіб формування знань, що веде до їх універсальності, коли знання з одного предмета перетворюються в знання з іншого [11]. Жоден окремих вид мистецтва не може існувати як самостійна одиниця, а, отже, це доводить актуальність та природність інтегративних процесів у різних сферах та формах мистецької діяльності (музичної зокрема). Такої ж думки дотримується С. Деморест. Інтеграція, на думку автора, сприяє розвитку музичного сприймання, суттєво пришвидшує опанування навчального матеріалу та детермінує професійне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва [18]. Велике значення інтеграція має у стимулюванні студентів до самоосвіти, яка є однією з кращих еволюційних форм освітнього процесу та запорукою безперервної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва впродовж життя.

Отже, інтеграція – це процес та результат об'єднання та взаємопроникнення знань, умінь, способів пізнання, різних видів діяльності на основі чогось спільного, що сприяє цілісному їх сприйманню, засвоєнню та гармонійному розвитку особистості у процесі навчання.

На сучасному етапі шляхи використання інтеграційних процесів у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва знаходимо в дослідженнях О. Горбенко, Ж. Карташової, Г. Курбонової, В. Лабунця, Л. Пастушенко та ін.

В. Лабунець та Ж. Карташова констатують неспроможність чинної системи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у забезпеченні цілісного освітнього простору, коли практична діяльність

позбавлена зв'язку з відокремленими предметними знаннями та вміннями [9, с. 15]. Подолати цю проблему можна, максимально наблизивши процес формування професійної підготовки до реалій майбутньої професії шляхом налагодження інтегративних зв'язків між дисциплінами.

Інтегративна природа музичної діяльності яскраво виявляється у виконавстві. Будь-яка музично-виконавська діяльність за своєю суттю є інтегративною, вимагає від виконавця низки теоретичних знань і практичних вмінь, які не можна почерпнути лише із однієї навчальної дисципліни. Тому інтеграцію у формуванні професійної компетентності учителя музичного мистецтва необхідно здійснювати шляхом забезпечення цілісності освітнього процесу (в контексті музично-виконавських дисциплін) у двох напрямках: по вертикалі (дисципліни, які несуть методологічну та наддисциплінарну важливість, вивчаються раніше інших) та по горизонталі (злиття в конкретному занятті питань з різних дисциплін) [8].

В організації інтегрованого навчального процесу дослідники частіше звертаються до класифікації З. Гельмана, який виділив три основні шляхи:

- 1) конструювання навчальних курсів, без порушення незалежності дисциплін (рівень міжпредметних зв'язків);
- 2) побудова навчальних курсів, які співвідносяться як частини однієї сфери вивчення: інтеграція між навчальними предметами (міждисциплінарна) або на основі однієї із дисциплін (базової);
- 3) введення нового унітарного спеціального навчального курсу, який інтегрує навчальний матеріал з різних дисциплін [2, с. 39].

У науковій практиці третій шлях користується великою популярністю у науковців, які реалізують інтегративний підхід шляхом введення додаткових спецкурсів у навчальний процес або об'єднання кількох існуючих дисциплін в одну на основі спільного навчального матеріалу. Прикладом може стати об'єднання дисциплін професійної підготовки на основі шкільного музичного репертуару. Погоджуємося, що це орієнтуватиме студентів на майбутню практичну діяльність, полегшить формування репертуарного тезаурусу, але такий шлях у викладанні диригентсько-хорових дисциплін не принесе бажаного результату, оскільки інтеграція лише на основі шкільного репертуару не забезпечить інтегроване формування професійної компетентності, яка більшою мірою передбачає формування вмінь, навичок та досвіду

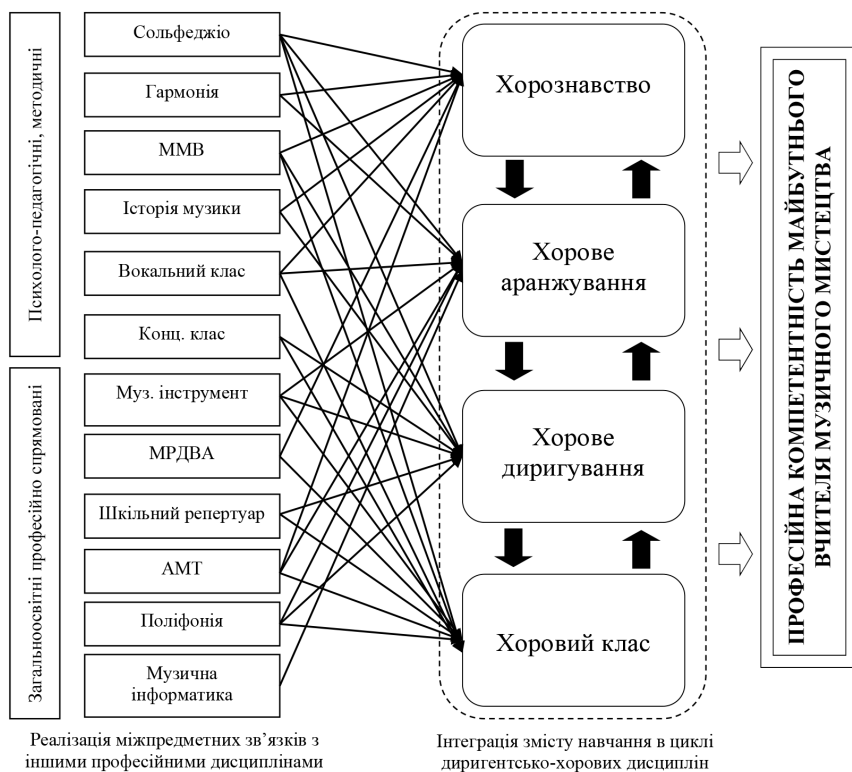
диригентсько-хорової діяльності. В інтеграції диригентсько-хорових дисциплін в межах одного курсу також додаткові труднощі складатиме виняткова їх комплексність. Прикладом може стати хорове диригування, яке включає гру хорових партитур, хорове сольфеджіо, техніку диригування тощо. Тому у виборі форми інтеграції для формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва ми схиляємось до побудови навчальних курсів, які співвідносяться між собою як частини однієї загальної сфери вивчення.

Отже, ми розглядаємо інтеграцію в циклі диригентсько-хорових дисциплін та реалізацію їх міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами професійної підготовки як процесуальну основу функціонування цілісної системи формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (рис. 1).

Система – це “порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; продуманий план” [1, с. 1320]. Ідея цілісності є внутрішньою властивістю системи, що актуалізує її використання у розв'язанні проблем освіти через вдосконалення її змісту, структурування навчального матеріалу. Те, що саме диригентсько-хорові дисципліни мають всі можливості утворити таку систему формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, підтверджують дослідження А. Козир, яка визначає їх опорними в його підготовці [6, с. 20]. Тому можемо стверджувати, що інтенсифікація освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки, сприятиме подоланню наявних проблем у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Реалізацію цієї педагогічної умови ми бачимо через корекцію змістово-методичного забезпечення викладання диригентсько-хорового циклу дисциплін.

Другою педагогічною умовою є створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Щоб охарактеризувати цю педагогічну умову, спочатку необхідно розглянути поняття “освітнє середовище” та “творча самореалізація”.





*Рис. 1. Інтеграція змісту підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки*

У філософському трактуванні поняття “середовище” (природне, соціальне, культурне, освітнє тощо) розглядається як простір, в якому відбуваються процеси та явища. З точки зору освіти розглядається поняття “освітнє середовище”, яке трактується як “частина життєвого, соціального середовища людини, яка виявляється у сукупності усіх освітніх факторів, що безпосередньо або опосередковано впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку; є певним виховним простором, в якому здійснюється розвиток особистості” [16, с. 9]. Розглядати освітнє середовище можна з позиції суб’єкта (комплекс впливів, факторів, можливостей розвитку особистості) та



об'єкта (сукупність зовнішніх умов, необхідних для функціонування освітньої системи) навчання.

Аналіз досліджень С. Сергеева, В. Ясвіна, Г. Щекатунової, Н. Ткачук приводить нас до визначення освітнього середовища як спеціально сконструйованої дійсності, спрямованої на покращення та результативність навчально-виховного процесу, здатної до якісного оновлення та модернізації; систему умов професійного, творчого, соціального, особистісного розвитку та саморозвитку, навчання і виховання особистості, розвитку її професійної компетентності [10; 15]. Характерною ознакою функціонування освітнього середовища є взаємний вплив між ним і особистістю в процесі досягнення головної його мети – особистісного саморозвитку, який є одним із пріоритетних напрямів обґрунтованого нами підходу до формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Освітнє середовище професійної підготовки педагога-музиканта має свою специфіку, адже вимагає художньо-творчого спрямування, яке передбачає комплекс педагогічних впливів, які забезпечують розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва, створюють можливості для його самореалізації, виховують потребу в самовдосконаленні [3, с. 68]. Тобто процес формування професійної компетентності має відбуватися через стимулювання мотиваційної сфери студента з використанням можливостей та засобів цього середовища на шляху до професійної самореалізації.

Поняття “самореалізація” багатогранне і досі вивчається науковцями різних галузей, які пов'язують його із розкриттям прихованого потенціалу особистості. Цій проблематиці у галузі підготовки вчителів музичного мистецтва присвячена низка праць Ю. Гришка, В. Демиденко, О. Економової, Л. Рибалко, Н. Сегеди та ін. Самореалізація майбутнього вчителя музичного мистецтва, на думку О. Економової, включає такі її компоненти: самовизначення (власна життєва та світоглядна позиція, постановка завдань); самореалізація (саморозвиток, утвердження себе як особистості); самореабілітація (відстоювання власної позиції) [5, с. 45]. Дослідниця підкреслює, що навчальний процес, націлений на самореалізацію вчителя музичного мистецтва, має відбуватися на діалоговій взаємодії та є, по суті, особистісно-орієнтованим. До універсальних засобів професійної

самореалізації і вираження індивідуальності вчителя музичного мистецтва О. Економова відносить: педагогічну майстерність, педагогічну творчість та професійну культуру [5, с. 46]. Автор зазначає, що успіх самореалізації залежить від поставлених цілей, компонентів педагогічної взаємодії та мотивації.

Вивчаючи самореалізацію особистості, Н. Сегеда вказує на особливий характер цього процесу, який ґрунтується на самопізнанні власного потенціалу, самоорганізації, самоконтролі, мотивації. Автор переконана, що самореалізація – це свідомо, цілеспрямована об'єктивація індивідуального професійно-педагогічного потенціалу педагога в освітньому процесі співтворчості з учнями [14]. Тобто, процес самореалізації вчителя може відбуватися лише в активній взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Ю. Гришко, розглядаючи самореалізацію як частину системи цінностей особистості, вважає її “свідомою, цілеспрямованою матеріально-практичною, соціальною й духовною діяльністю особи, спрямованої на реалізацію власних сил, здібностей, обдарувань, можливостей” [4]. Поділяючи думку автора, вважаємо, що ціннісне ставлення майбутнього педагога є рушійною силою самореалізації. Особливого значення це набуває у музично-педагогічній діяльності, успіх якої залежить від інтересу та ставлення студента до майбутньої професії.

Аналіз цих досліджень дав можливість узагальнити особливості самореалізації: чітка особистісна орієнтованість процесу; залежність від активності діяльності; свідоме управління процесом; цілеспрямованість у реалізації власних сил, здібностей, обдарувань, можливостей.

Залежність самореалізації від ціннісних орієнтацій та мотиваційної сфери особистості ми спостерігаємо у творчій діяльності вчителя музичного мистецтва, яка обумовлюється і емоційною складовою. Такий розширений комплекс факторів у науці пов'язується із поняттям “творча самореалізація”.

Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у ЗВО нерозривно поєднана з його творчим розвитком. Творити і працювати, творити і навчатися для майбутнього вчителя музичного мистецтва нероздільні процеси, які в загальному характеризують результат освітнього процесу. Тому, виокремивши забезпечення освітнього середовища, оптимального для творчої

самореалізації у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін як педагогічну умову формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, ми ґрунтувалися на творчій спрямованості його професійної діяльності. Відомий науковець С. Рубінштейн щодо творчої діяльності стверджував, що саме в ній криється джерело самореалізації особистості, яка вміє аналізувати проблеми, які виникають, встановлювати системні зв'язки, виявляти протиріччя, знаходити їх оптимальне розв'язання, прогнозувати можливі наслідки їх реалізації [13, с. 277].

Творчість “діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку” [1, с. 1435]. Отже, процес творчої самореалізації особистості передбачає елементи унікальності, оригінальності та неповторності. Такими ознаками можна охарактеризувати різні сфери професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, але виразно це видно у виконавстві, коли той самий нотний текст, збагачений виконавцем (інструменталістом, вокалістом, диригентом) художніми образами та емоціями, звучить по-різному. Творча самореалізація студентів найкраще проявляється в практичній роботі з хоровим колективом завдяки активізації всіх особистісних та професійних якостей за умови свідомого ставлення до виконавської діяльності, позитивної мотивації творчого самовираження.

Творча самореалізація особистості тісно пов'язується з професійним успіхом у акмеологічних дослідженнях. Процес розкриття внутрішньо-професійного потенціалу в поєднанні з активною та цілеспрямованою практичною діяльністю з позицій акмеології розглядається як один із провідних шляхів професійного становлення майбутнього фахівця. Тому, забезпечивши відповідне середовище для творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва, можна говорити про його подальший перманентний професійний ріст та професійну компетентність як інтегральну мету процесу.

Оптимальне освітнє середовище для творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, за якої створюються умови для вільного застосування студентом його професійних надбань, вдосконалення професійних характеристик, для музично-педагогічної

творчості, реалізації можливостей до систематичного професійного вдосконалення, стимулювального впливу на мотивацію студентів з наданням дієвого інструментарію професійного саморозвитку. У формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін таке середовище має інформаційну складову (наявність поновлюваних джерел інформації – теоретичної, методичної, музичної та нотної літератури), організаційну складову (хорові практикуми, діяльність творчих колективів, концерти, конкурси, конференції тощо), матеріально-технічну складову (наявність спеціально облаштованих приміщень для репетиційної роботи, комп'ютерних класів, достатньої кількості класів для індивідуальних занять з викладачем, музичних інструментів тощо). Матеріально-технічна та інформаційна складові є лише основою середовища для самореалізації студентів, ефективність якого більшою мірою залежить від організаційних питань. Тому в диригентсько-хоровій підготовці важливе значення має організація на базі музично-педагогічного факультету творчих вокально-хорових колективів, успішне функціонування яких дає змогу, з одного боку, забезпечити майбутнього вчителя музичного мистецтва досвідом вокально-хорової та концертної діяльності, з іншого – виховувати їх в колективній творчій діяльності.

Реалізацію педагогічної умови ми вбачаємо у забезпеченні участі студентів у хорових колективах та хоровій лабораторії як особливого виду хору, в якому студент бере участь не лише як хорист, а й як хормейстер, диригент, організатор тощо. Перетворення студента з об'єкта на суб'єкт диригентсько-хорової діяльності дає великі навчально-виховні можливості для формування його професійної компетентності. Хорова лабораторія нерозривно пов'язана з навчально-виховними цілями і завданнями особистісно орієнтованого навчання, є полем для реалізації та вдосконалення набутих диригентсько-хорових знань, вмінь і навичок.

Третьою педагогічною умовою є сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва через організацію ефективної самостійної роботи студента в процесі формування його професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін.

З початком болонського процесу в Україні роль і місце самостійної роботи набуло вагомих змін. Баланс навчального часу між аудиторною роботою та самостійною постійно рухався на користь останньої і досяг близько 70%, на що вказують навчальні плани. Це вкотре актуалізує перехід на особистісно орієнтовану та компетентнісну форму навчання у професійній підготовці фахівців, зокрема формування їх професійної компетентності.

За спостереженнями різних авторів, засвоєння навчальної інформації у рамках самостійної роботи становить близько 90%; порівняймо: зі сприйманням на слух –15% та на слух і зір одночасно – 65% [7, с. 23]. Такі високі показники результативності вимагають формування у студентів досвіду її виконання, але це не є самоціллю. Її мета набагато вища і пов'язана з формуванням самостійності як якості особистості, основи професійної діяльності педагога, який на власний розсуд обирає найкращий варіант розв'язання педагогічної ситуації, чим засвідчує свою компетентність чи некомпетентність.

Самостійна робота як один із найефективніших видів пізнавальної діяльності була і залишається предметом активних наукових пошуків. У сучасних дослідженнях вона розглядається як: спланована та методично спрямована пізнавальна діяльність, що здійснюється без прямої допомоги викладача; організована самостійна діяльність, в якій формуються і виявляються професійні якості; організована викладачем активна пізнавальна діяльність, направлена на досягнення навчальної мети, але без його суттєвої участі; явище не педагогічного, а гносеологічного характеру, змістом якого є самостійна побудова студентом цілей і способів досягнення мети; форма засвоєння знань, вмій і навичок, що відбувається під керівництвом викладача або без нього; самостійно організована та контрольована студентом навчальна діяльність відповідно до власних мотивів і потреб у раціонально зручний час за опосередкованого контролю викладача; навчально-пізнавальна діяльність, яка охоплює індивідуальну та колективну роботу над завданнями, визначеними викладачем, але без його участі. Самостійна робота є найприроднішим видом навчанням, адже так студенти звикають до подолання труднощів у навчанні, постійного пошуку інформації, самостійного розв'язування навчальних завдань, хоча деяким з них часто потрібна допомога викладача.

Незначна відмінність у наукових визначеннях самостійної роботи студентів стосується вмотивованості діяльності, її організації та міри контролю цього процесу викладачем. Необхідно звернути увагу, що успішна самостійна робота має включати: високу мотивацію в навчанні, вміння студента самостійно управляти своєю діяльністю, належне керівництво освітнім процесом.

Отже, узагальнимо: важливе місце в організації самостійної роботи студентів все ж належить викладачеві, який формує перелік завдань, систему їх оцінки, створює умови для реалізації цих завдань. Важливо, щоб матеріал для самостійного опрацювання органічно поєднувався з аудиторним, був його логічним продовженням, послідовно формував системні та цілісні знання і вміння студентів, а розв'язання нових та складніших самостійних завдань закладає у студентів підґрунтя для безперервного розвитку, що є однією із головних ознак динамічності поняття професійної компетентності.

Відтак, з-поміж головних факторів успішної самостійної навчальної діяльності виділяємо: ефективну організацію викладача (управлінський) та ставлення студентів до неї (мотиваційний аспект). В управлінському аспекті викладач через налагодження продуктивних стосунків з кожним студентом може на їх основі вибудувати індивідуальну стратегію розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також активізувати мотиваційну складову у формуванні його професійної компетентності. Серед мотиваційних чинників самостійної роботи можна виділити: застосування професійно орієнтованих завдань; чітко визначені їх обсяги і види; поєднання репродуктивних та творчих завдань; індивідуалізацію та диференційований підхід до здібностей кожного студента; формування вмінь самоорганізації, самоконтролю та самокорекції [17, с. 246].

Для виокремлення самостійної роботи студентів як механізму реалізації педагогічної умови формування професійної компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва ми орієнтувалися також і на творчі ознаки цього процесу. Самостійне виконання навчальних завдань розвиває творчу активність особистості, креативність, здібності, індивідуальність, впливаючи на мислення, культуру, світогляд тощо. Творчі ознаки самостійної роботи яскраво проявляються в підготовці майбутнього вчителя музичного

мистецтва, що зумовлено творчим спрямуванням його професійної діяльності.

Насамперед це пов'язано з виконавською сферою (розучування музичних творів, удосконалення виконавської техніки, підготовка до концертного виконання тощо), в якій відпрацьовуються навички гри, співу чи диригування і відбуваються самостійно, проте будь-яка форма самостійної роботи педагога-музиканта передбачає наявність в нього певного рівня знань і вмінь, необхідних для її виконання, що ставить питання системності підготовки, методичної підтримки та контролю на перший план.

Дослідженням проблеми самостійного виконання навчальних завдань студентами в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін займалися чимало науковців (А. Козир, Т. Раструба, І. Цуряк, В. Юнда та ін.), які надають їй великого значення у професійній підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва та визнають її як основу професійного зростання.

Зважаючи на специфіку професійної підготовки на музично-педагогічних факультетах, де вміння самостійно працювати над поставленими завданнями прямо визначає успішність навчання студента, необхідно забезпечити низку вимог до організації освітнього процесу, зокрема і процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва:

- якісне навчально-методичне забезпечення з чітко визначеними самостійними завданнями і рекомендаціями до них;
- структурованість навчального матеріалу;
- варіативність та різноманітність самостійних завдань, їх зв'язок з професійною практикою;
- формування плану дій у виконанні самостійних завдань;
- передбачення можливих труднощів та їх усунення у виконанні самостійних завдань;
- творча та особистісна спрямованість навчальних завдань;
- систематичність виконання самостійної роботи;
- індивідуальний підхід до самостійно-творчих завдань;
- стимулювання рефлексивних процесів;
- ефективний контроль та об'єктивність оцінки викладача.

Отже, спираючись на те, що процес формування професійної компетентності носить риси динамічності і неперервності,



ми розглядаємо педагогічну умову (сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва через організацію ефективної самостійної роботи студентів) як органічне поєднання завдань репродуктивного (технічне вдосконалення виконавської майстерності), пізнавального (інформаційне збагачення), науково-дослідного (вивчення проблематики диригентсько-хорової діяльності), методичного (пошук дієвих методів роботи з хоровим колективом для виконання завдань) характеру, які підбираються і контролюються викладачем індивідуально для кожного студента з позицій особистісно орієнтованого підходу та виконуються студентами самостійно без його втручання.

Четвертою педагогічною умовою ми визначили збагачення професійного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва у роботі зі шкільними хоровими колективами. Послідовно дотримуючись положень компетентнісного та діяльнісного підходів, ми визначили цю педагогічну умову як комплексно-інтегративний елемент, який спрямовує означений процес на практичне застосування набутих професійних компетенції в природньому для вчителя музичного мистецтва середовищі – закладах загальної середньої освіти. Реалізація цієї педагогічної умови передбачає такі етапи:

- набуття необхідних знань з професійних дисциплін;
- формування досвіду практичної роботи з хоровим колективом;
- застосування результатів диригентсько-хорової підготовки в роботі з учнями на педагогічній практиці в школі.

Зважаючи на те, що можливість працювати з дитячими голосами студенти спеціальності “Музичне мистецтво” мають лише на педагогічній практиці (4 курс), а перші два етапи складатимуть підготовчий період до роботи з шкільним хоровим колективом, педагогічну практику ми розглядаємо як єдину можливість за період навчання перевірити рівень професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у хоровій роботі зі школярами, яка (як зазначалося вище) є інтегральною у його професії. Орієнтація на потреби школи за перші два періоди виявляється у єдності диригентської діяльності студентів у тісному взаємозв'язку з питаннями дитячого хорового співу, що дає учителеві-диригенту достатній інструментарій для роботи зі школярами.



Тому формування знань, вмінь, навичок та диригентського досвіду, спрямованих на роботу з дітьми, спочатку має відбуватися на основі роботи зі студентським хоровим колективом (дорослий хор), а потім безпосередньо зі школярами у період практики (дитячий хор). Цей процес вимагає грамотного педагогічного керівництва та переорієнтації завдань диригентсько-хорових дисциплін на роботу зі шкільними хорами.

Зміни в освітніх орієнтирах, широке розповсюдження теорій вільного виховання за останні десятиліття дещо знівелювали важливість хорового мистецтва у вихованні школярів і, як результат, до зміни акцентів у професійній підготовці вчителів музичного мистецтва. Попри численні дослідження, які підтверджують великі виховні та культуротворчі можливості хорового мистецтва, така ситуація зумовила певний застій у науково-методичній розробці хорового виховання школярів, скоротилась частка аудиторних годин на вивчення диригентсько-хорових дисциплін у закладах вищої освіти. Разом ці тенденції негативно вплинули на готовність студентів до керівництва хорової діяльності учнів закладів загальної середньої освіти. Як наслідок, зазнали змін програмні вимоги до проходження педагогічної практики, за яких вокально-хорова робота студента звелась до колективного розучування шкільного пісенного репертуару під акомпанемент на уроках музичного мистецтва, витіснивши багатоголосий хоровий спів з життя загальноосвітньої школи та обов'язкового переліку завдань педагогічної практики.

Диригентська практика займає важливе місце у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи в школі. Тому незалежно від форми проведення педагогічної практики (з відривом чи без відриву від навчання) до неї має входити диригентська практика як одна із провідних її складових. Вона передбачає самостійну вокально-хорову роботу зі школярами, що потребує сформованих у студента вмінь самостійно працювати (в організаційних питаннях хорової діяльності, прийнятті педагогічних рішень, формуванні репетиційного плану, доборі методів роботи з колективом, хоровому репертуарі та його адаптації до можливостей хору тощо), але це не виключає методичної та консультаційної підтримки викладача хорового диригування у період проходження студентом педагогічної практики.

Педагогічна практика є для майбутнього вчителя музичного мистецтва полем для реалізації, вдосконалення та поглиблення набутих за підготовчий період знань, вмінь, навичок і досвіду диригентсько-хорової діяльності, а також діагностичним етапом у визначенні його готовності до майбутньої професійної діяльності. Саме тому ми вважаємо, що, включивши диригентсько-хорові завдання до програми педагогічної практики, можна ефективно вплинути на формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва як на підготовчому етапі, так і в період проходження практики, спільно скоординувавши їх методистами та викладачами хорового диригування. Такий алгоритм взаємодії дасть можливість оперативного коригувати перебіг диригентської практики студента, а також реагувати на об'єктивні обставини та потреби загальноосвітньої школи, суспільні інтереси та сучасні тенденції у шкільному хоровому виконавстві. Організація такої практики, яка передбачає як викладання уроків музичного мистецтва, так і позаурочних занять, становить цінну допомогу і для самої школи у вокально-хоровому вихованні школярів та сприяє підвищенню рівня їх музично-естетичного виховання загалом.

Отже, визначені педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін покликані у своїй комплексній взаємодії підвищити рівень підготовки студентів до роботи зі шкільними хоровими колективами. З цією метою був проведений педагогічний експеримент, який охоплював три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Експериментальною базою склали такі заклади вищої освіти: ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. До експерименту було залучено 215 студентів спеціальності “Музичне мистецтво” та 32 викладачі диригентсько-хорових дисциплін.

Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов відбувалася за організаційно-моделювальним та контрольнопрактичним етапами дослідження, на кожному з яких здійснювались

заходи для реалізації визначених умов в освітньому процесі закладів вищої освіти з урахуванням їх органічного взаємозв'язку. Тому на організаційно-моделювальному етапі експерименту було використано акордовий метод забезпечення педагогічних умов за напрямками: інформаційно-методичному, мотиваційно-стимулювальному, організаційно-коригувальному.

Забезпечення першої педагогічної умови (інтенсифікації освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки) відбувалось за інформаційно-методичним напрямом, який охоплював корекцію навчально-методичного забезпечення викладання диригентсько-хорових дисциплін (хорознавства, хорового диригування, хорового класу та хорового аранжування) та подоланню проблем, які перешкоджали збалансованому процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва шляхом впровадження комплексної програми вивчення диригентсько-хорових дисциплін [12].

Створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (мотиваційно-стимулювальний напрям), відбувалось через організацію участі студентів експериментальних груп у творчих хорових колективах, проведення конкурсу диригентської майстерності, а також частково через участь студентів у роботі хорової лабораторії, де вони мали змогу реалізувати здобутий диригентсько-хоровий досвід.

Третя педагогічна умова – сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва через організацію ефективної самостійної роботи студента – забезпечувалося у рамках функціонування хорової лабораторії як позааудиторної форми організованого групового хорового виконавства, спрямованого на самостійне виконання навчальних завдань студентами. Її організація відбувалася за організаційно-коригувальним напрямом експериментальної роботи. Метою хорової лабораторії стало забезпечення студентів живим музичним інструментом (хоровим колективом) для самостійного виконання

завдань з хормейстерської практики та методики роботи з хором, а також одночасне виконання студентами молодших курсів відведеної самостійної роботи з хорового класу для вдосконалення вокально-хорової техніки та вивчення хорових партитур.

На контрольно-практичному етапі дослідження реалізовувалась четверта педагогічна умова – збагачення професійного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва у роботі зі шкільними хоровими колективами шляхом організації диригентської практики студентів у рамках виробничої педагогічної практики в школі. Для успішного її втілення майбутні вчителі музичного мистецтва мають пройти три етапи підготовки: формування необхідних знань, вмінь і навичок з диригентсько-хорових дисциплін; формування досвіду практичної роботи з хоровим колективом; застосування результатів диригентсько-хорової підготовки в роботі зі школярами на педагогічній практиці в школі.

Отже, результати проведеного дослідження засвідчили, що формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін сприяють такі педагогічні умови: інтенсифікація освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього учителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки; створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього учителя музики через організацію ефективної самостійної роботи студента; збагачення професійного досвіду майбутнього учителя музики у роботі зі шкільними хоровими колективами. У ході педагогічного експерименту зафіксовано приріст показників у експериментальних групах студентів за мотиваційно-рефлексивним, когнітивно-пізнавальним та діяльнісно-творчим критерієм сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва: частка студентів високого рівня збільшилась з 14,29% до 35,45%, середнього з 45,71% до 53,64%, низького зменшилась з 40,00% до 10,91%.

Детальний аналіз отриманих експериментальних даних показав, що більшість студентів експериментальних груп в ході експерименту змогли підвищити свій рівень професійної компетентності: дві третіх студентів середнього рівня перемістилися до високого, а респонденти низького рівня – до середнього. Встановлено, що найбільш виразно помітне підвищення показників відбулось за мотиваційно-рефлексивним критерієм та підтверджує важливе значення для майбутнього вчителя музичного мистецтва самовдосконалення та усвідомлене прагнення до професійного зростання в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Результати експерименту також доводять, що збільшення практичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у роботі з хоровим колективом, хоровій лабораторії та на диригентсько-хоровій практиці з шкільним хоровим колективом позитивно вплинуло на показники професійної компетентності студентів за діяльнісно-творчим критерієм. Це вказує на необхідність подальшого вдосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у напрямі збільшення частки практичної підготовки у професійних умовах близьких до реалій закладів загальної середньої освіти. Експериментальні дані за когнітивно-пізнавальним критерієм підтвердили необхідність більш довготривалого періоду теоретичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, посилення її спрямованості на роботу зі школярами. Зважаючи на отримані результати, подальші перспективи дослідження вбачаємо у забезпеченні вищого рівня системності у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва та розробці інноваційних, особистісно орієнтованих методів їх підготовки до роботи зі шкільними хоровими колективами.

### Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. 1728 с.
2. Гельман З. Узкий специалист – это нонсенс. Высшее образование в России. 2001. № 6. С. 37-42.
3. Горбенко О. Б. Педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград, 2010. Вип. 88. С. 66-70.

4. Гришко Ю. А. Самореалізація педагога як психолого-педагогічна проблема. Вісник Запорізького національного університету. Запоріжжя, 2011. № 2(15). С. 63-68. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/80/14086-samorealizaciya-pedagoga-yak-psixologo-pedagogichna-problema.html>.
5. Економова О. С. Професійна самореалізація особистості в межах фахової музично-педагогічної підготовки. Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. Вип. СХХ (120). С. 40-50.
6. Козир А. В. Диригентсько-хорова підготовка як основа фахового становлення майбутнього вчителя музики. Молодь і ринок. 2011. № 11. С. 19-24.
7. Копил Г. О., Струтинська І. Ю. Самостійна робота студентів у контексті Болонського процесу: значення, можливості, європейський досвід. Теоретичні питання культури, освіти та виховання. 2014. № 50. С. 21-25. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trkov\\_2014\\_50\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trkov_2014_50_7).
8. Курбонова Г. М. Интеграция и взаимодействие учебных дисциплин в структуре компетентностной модели профессиональной подготовки педагога-музыканта. Педагогика искусства. URL: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/kurbonova.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/kurbonova.pdf).
9. Лабунець В. М., Карташова Ж. Ю. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика : монографія. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2013. 236 с.
10. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ : монографія / Щекатунова Г. Д. та ін. ; за ред. Г. Д. Щекатунової. Київ : Пед. думка, 2013. 264 с.
11. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мист. дисциплін) : монографія. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
12. Пухальський Т. Д. Програма комплексного забезпечення формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : програма та методичні рекомендації для спеціальності "014 Середня освіта (музичне мистецтво)" / автор-упорядник Т. Д. Пухальський. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. 88 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 712 с.
14. Сегеда Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 273 с.
15. Ткачук Н. Інноваційне освітнє середовище як умова розвитку професійної компетентності педагогів. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія "Педагогічні науки". Луцьк, 2015. № 1(302). С. 124-129.
16. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища : метод. посіб. / за заг. ред. Т. П. Цюман. Київ : Український фонд "Благополуччя дітей", 2018. 56 с.

17. Чернишева Г. А. Самостійна робота студентів як фактор підвищення ефективності навчального процесу. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Луганськ, 2014. № 5(2). С. 240-248. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup\\_2014\\_5\(2\)\\_\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2014_5(2)__35).
18. Demorest S. (1992) Information Integration Theory: An Approach to the Study of Cognitive Development in Music. *Journal of Research in Music Education*, 40. P. 126-138.
19. Prichard J. & Cornett-Murtada V. (2011). Music and the Mind: A New Interdisciplinary Course on the Science of Musical Experience. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*. 9(2). P. 92-97.

---

Яропуд З. П.

## ОСНОВИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ

---

Сучасне суспільство знаходиться в умовах комерціалізації культури, що віддзеркалюється у заміні попередніх ідеалів і цінностей. Значна частина музичної культури стала елементом розваг, загубивши при цьому свою глибину і змістовність. Класична музика часто використовується у просторі сучасної масової культури, але у більшості випадків вона постає перед слухачем у “модному” звучанні, і молоді люди не здогадуються про те, що рінгтон їх мобільного телефону або трек на дискотеці засновані на цитатах академічного музичного мистецтва, яке, опираючись на високі духовно-моральні цінності, є орієнтирами людського буття.

Сучасні підлітки надають перевагу слуханню популярної в їх колах музики, яка часто-густо художньо беззмістовна. Це відбувається тому, що спілкування їх з музикою, зазвичай, відбувається стихійно і неконтрольовано, поза стінами загальноосвітньої школи, а головним джерелом поповнення музичного досвіду є Інтернет з його форумами і соціальними мережами. Відтак в умовах раціоналізації навчально-виховного процесу в школі, посилення уваги до естетичного формування особистості, розвитку масової музичної культури важливого значення набуває художньо-педагогічний аналіз музичних творів у процесі слухання музики як найважливішої складової сучасної теорії й практики художнього виховання.



Естетичну основу художньо-педагогічного аналізу складає музикознавчий аналіз, який передбачає цілісність розкриття образної структури твору у взаємодії всіх її сторін. Педагогічна ж основа аналізу – це єдність пояснення і розуміння (засвоєння) в структурі тріади: раціональне (структура), операційне (оцінки, критерії, норми), образне (співпереживання, образні уявлення, асоціації). Художньо-педагогічний аналіз музичних творів – складна структура аналітичних дій, початковим моментом якої є цілісне сприймання твору і з'ясування його образно-художньої основи, а результатом – розуміння слухачами художніх образів й опанування принципами та прийомами, які допомагають проникнути в задум композитора. Розв'язання проблеми впливу музики на школярів ускладнюється тим, що для повноцінного естетичного сприймання недостатньо лише самого факту сприймання. Діти, не підготовлені до розуміння мови музики, ніколи не зможуть осягнути її ідейно-образний зміст. Їхнє сприймання музики створюватиме своєрідну вибірковість – відкидання незвичних і складних для осмислення образів, ігнорування глибокого проникнення у зміст твору, породження поверхового ставлення до музики. Іноді музика викликає зовсім не ті емоції, думки і прагнення, на які розраховує вчитель: учні байдуже ставляться до тих творів, які можуть дати їм естетичну насолоду, розкрити багатство людських почуттів, і навпаки, захоплюються творами, на виховний ефект яких важко розраховувати. Отже, виховний вплив музики на школярів може відбуватися лише за умови глибокого і цілеспрямованого сприймання ними музичних творів.

Як відомо, у загальноосвітній школі головними формами музичного виховання учнів є хоровий спів, вивчення музичної грамоти, слухання, сприймання музики. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів як один з головних заходів педагогічного керівництва процесом музичного виховання школярів практикують у всіх згаданих формах шкільної музично-виховної роботи. Особливе його значення виявляється у процесі сприймання музики, упродовж якого у школярів формується уміння проникати у суть музичного мистецтва, розкривати зміст музичних творів та характеризувати їх художньо. Для розвитку музичного сприймання важливо володіти уміннями розрізняти як окремі музично-виразні засоби, так і розуміти зміст музичного твору, тобто по-справжньому вслуховуватися і



роздумувати про музику [7, с. 27]. Слухання, музикування і виконання завжди супроводжуються сприйманням цілого твору, його художньої цінності і потребує естетичного переживання. Теоретичні дослідження з питання музичного сприймання дає можливість розглянути різні підходи до визначення поняття “музичне сприймання”, оскільки досі немає єдиної термінології щодо визначення цього процесу. У словнику з психології “сприймання” характеризується як “цілісне віддзеркалення предметів, ситуацій і подій, що виникають за безпосереднього впливу фізичних подразників на рецепторні поверхні органів чуття” [14, с.17]. У педагогічному словнику читаємо, що “повний і завершений акт засвоєння містить у собі низку процесів: сприймання, розуміння, осмислення, закріплення, застосування” [12, с. 9]. Всі ці процеси взаємозумовлені; кожний акт спирається на наступний. Але відрізнити їх учителю необхідно. Яке ж особливе призначення сприймання як одного з компонентів засвоєння? Музичне сприймання (за визначенням Б. Теплова) – це цілісне віддзеркалення засобів виразності, образів, характеру музики, властивість відчувати їх красу [18, с. 32]. Є. Назайкінський дав таке визначення музичному сприйманню: “Музичне сприймання є сприймання, спрямоване на осягнення і осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен” [10, с. 91-14]. М. Бонфельд вважає, що “музичне сприймання – складний процес, в основі якого лежить здібність чути, переживати музичний зміст як художньо-образне віддзеркалення дійсності” [1, с. 37].

Особливість сприймання музики полягає у тому, щоб у поєднанні звуків різної висоти, сили, тембру почути красу співзвуч, їх виразність, почути цілісні художні образи, які викликають у слухача настрої, почуття і думки, пов'язані з нею. Музикантами-психологами доведений факт неоднаковості музичного сприймання: кожна людина сприймає музику в силу свого життєвого досвіду, досвіду слухання музики, багатства творчої уяви. Тому сприймання у дорослого і дитини не однакове. Людина з роками міняється. М. Ланге вказував, що особливий вплив на психіку має “вік організму: дитячий, підлітковий, юнацький, зрілий і, зрештою, похилий. У зв'язку з цими фізіологічними змінами психічне життя переживає глибокі зміни, які відбиваються на особливостях усіх видів психічних явищ і процесів”

[8, с. 11]. І далі: "...зміни ці такі великі, що для попереднього віку психічне життя більш зрілих періодів майже не можна уявити, майже незрозуміле. Кожний вік має свої особливі відчуття і бажання, думки і настрої, накладає свій відбиток на сприймання, пам'ять, увагу тощо" [8, с. 13]. Отже, фізіологічні фактори створюють умови для тих чи тих змін психіки людини, а відтак особливостей формування її музичного сприймання. Існують різні підходи до формування музичного сприймання: а) розуміння музики як особливої мови, вивчення цієї мови, створення уявлень про граматику та архітектоніку музики; б) розуміння музики як мови емоцій, її зв'язків з життям, через які вона входить у свідомість людей; в) розуміння сприйняття як образного мислення на основі пробудження фантазії, уяви дитини шляхом малювання, створення текстів до пісенних мелодій або "програм" до інструментальних творів тощо. Такі підходи – це різні грані одного й того самого явища. Тому не треба відособлювати їх один від одного, бо музика – це і мова емоцій, властива лише музиці, і результат образного мислення. Доцільніше говорити про єдину методику формування сприймання. Уміння слухати і чути музику розвивається винятково у спілкуванні з музикою, у цілеспрямованому аналізі музичних творів, бо тільки власна діяльність є запорукою стійких переконань, правильних естетичних смаків і музичних знань. Отже, аналіз музичних творів є невід'ємною частиною діяльності учнів на уроках музики і належить до найважливіших завдань музичної педагогіки.

Аналіз музичних творів проводиться не лише з педагогічною метою: як складова він входить до музикознавства, досліджуючи будову музичних творів, їх форму, стиль, окремі елементи музичної виразності в органічному зв'язку зі змістом музики. У музикознавстві різні аспекти використання аналізу представлені у дослідженнях Б. Асаф'єва, Т. Бершадської, В. Бобровського, П. Козлова, Л. Кулаковського, Л. Мазеля, В. Протопопова, І. Пустильніка, А. Пена, І. Рижкіна, С. Скребкова, І. Способіна, Т. Тер-Мартіросяна, Ю. Тюліна, В. Цуккермана, А. Шнітке та ін.. Однак, як зазначає Л. А. Мазель, все гостріше відчувається необхідність "зблизити теорію музики з естетикою", що "розуміється насамперед як такий аналіз творів, що широко використовується поняттями, які стосуються... сфери загальних для різних мистецтв принципів художнього

впливу” [6, с. 3-4]. У шкільній музично-виховній роботі художньо-педагогічний аналіз розкриває з навчальною метою ідейно-художній зміст музичних творів, враховуючи вікові особливості школярів, полегшує процес сприйняття музики учнями, які не мають достатньої музичної підготовки, створює найсприятливіші умови повноцінного музичного сприйняття. Естетичні аспекти аналізу в шкільній музично-виховній роботі розглядаються у працях Е. Абдулліна, Н. Гродзенської, Г. Дідич, Д. Кабалевського, Л. Коваль, О. Ляшенко, В. Остроменського, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Шацької, О. Ляшенко, В. Остроменського, О. Ростовського та ін. Автори зосереджують увагу на змісті, формі, характері творів, засобах музичної виразності (мелодія, акомпанемент, темп, тембр, метроритм, лад, динаміка тощо).

Завдання художньо-педагогічного аналізу дуже складні, оскільки музика передає такі відтінки почуття, переживання, які важко висловити, дібрати звороти мови. З цього приводу М. Римський-Корсаков казав: “Музика настільки точно й виразно передає настрої, що іноді, а навіть дуже часто справді бракує слів для опису та викладу цього настрою” [15]. Складність передачі змісту музики словами часом призводить до тверджень про недоцільність словесного аналізу музики. Противники аналізу музики доводять, що слово вбиває елементи безпосереднього естетичного почуття і цим зводить музичне сприйняття до словесно-розумового пізнання, яке знищує специфічно музичні особливості. На думку опонентів словесного аналізу, саме почуття в музиці є основним засобом пізнання, яке набагато зрозуміліше й багатше за словесні характеристики. А здатність до пізнання емоцій, що виникають під впливом музики, розвивається внаслідок пізнавальних змін, що їх вносить мистецтво у свідомість людини. Деякі теоретики ХІХ століття, як-от Е. Ганслік, заперечують словесний аналіз музики, вважають його неможливим, розцінюючи музику тільки як “рухливі звукові форми”. З цього приводу він писав: “Музика складається зі звукових наслідувань, звукових форм, що не мають змісту, відмінного від них самих. Нехай кожен по-своєму називає й оцінює дію на нього музичної п’єси. Змісту в ній немає, крім звукових форм, бо музика не тільки говорить звуками, вона творить тільки звуки” [4]. Звідси висновуємо, що художній твір говорить сам за себе і не вимагає

інтерпретації, оскільки будь-яка інтерпретація твору – це насилля над особистістю і перекручування змісту художнього твору. Такої ж думки С. Рахманінов та І. Стравинський. Останній вважав, що музичні твори потрібно писати так доступно, щоб будь-який слухач зміг зрозуміти їх і засвоїти. Ця думка не викликає принципового заперечення, але водночас треба пам'ятати, що навички сприймання музики у невідготовленого слухача розвиватимуться набагато інтенсивніше за цілеспрямованого педагогічного керування, тобто художньо-педагогічного аналізу. Художній твір вимагає глибокого проникнення в його зміст і суб'єктивної інтерпретації виконавців, через яку він і доходить до слухача (М. Римський-Корсаков). Слухача необхідно готувати до правильного розуміння твору і вчити інтерпретувати його (Б. Асаф'єв).

Доцільність художньо-педагогічного аналізу підтверджують безпосередні судження людей про музичне мистецтво. Музикальна людина не протиставляє форму музичного твору його змістові. Вона пізнає їх у єдності як органічне ціле. Р. Роллан в одній з книг з серії “Бетховен. Великі творчі епохи” писав, що ніхто не слухав би найвидатніші музичні твори, якби тканина їх ритмічних і звукових комбінацій не викликала у серці слухачів безпосередніх і пов'язаних емоцій. Аристотель у трактаті “Політика” писав, що пробуджувані музикою почуття найпереконливіше доводять її виразну змістовність. Правомірність словесного аналізу музичного мистецтва зумовлюється спорідненістю музики й мови. І музика, і мова – це носії певного змісту, а отже, виконують функцію спілкування між людьми. Звичайно, між ними і чимала відмінність. У мові зміст передається словами, а в музиці – звуковими образами. Крім того, мова єдина тільки для людей однієї національності, музика ж доступна для людей різних національностей. Але музика у відтворенні навколишньої дійсності набагато індивідуальніша, ніж мова, оскільки композитор передає в ній інформацію не тільки на основі загальноприйнятих засобів музичної виразності, а й неминуче вдається до власних, створених ним. Попри зазначені відмінності, подібність музики та мови як об'єктивних засобів спілкування людей говорить на користь того, що словесний аналіз музики як педагогічний засіб правомірний. Отже, слухача треба готувати, роз'яснювати йому специфічні особливості музичної мови, показувати, як в музиці втілюється зміст, тоді він

відчує і зрозуміє музичний твір. У зв'язку з цим можна виділити три принципово важливі аспекти підходу до аналізу: з позицій естетики і музикознавства, з позицій психології сприймання, з позицій педагогіки. У першому випадку великого значення набуває поняття цілісного аналізу. Розвиток цілісного аналізу був пов'язаний з тенденціями музикознавства ХХ століття, що знайшов відображення в концепціях розуміння музики і прагнення об'єднати її елементи навколо ладового тяжіння Б. Яворського, мелодичного руху Е. Курта, інтонації у Б. Асаф'єва. Продовження цих тенденцій зустрічається в працях А. Буцкого, Р. Грубера, В. Конен, Х. Кушнар'ова, А. Лоренца, Л. Мазеля, Р. Роллана, Ю. Тюліна та ін., у яких, зокрема, питання аналізу музичних творів розглядаються у взаємозв'язку з логікою музичного розвитку, з громадською практикою, зі сприйманням. В умовах роботи з дітьми різного віку аналіз музичного твору має свою специфіку і свої особливі завдання. Методи і прийоми цього аналізу трансформуються, підпорядковуючись педагогічній меті, і виступають у нових співвідношеннях, тому можна говорити про специфічний вид аналізу – художньо-педагогічний.

Сприймаючи твори мистецтва, людина долучається до діяльності, яка вимагає відповідності двох моментів: а) особливостей індивідуального художнього розвитку, зокрема й художньої освіченості; б) значення творів мистецтва для особистості. “Ось чому, – пише Л. Виготський, – і сприймання мистецтва потребує творчості, ... недостатньо розібратися в структурі самого твору, необхідно ще творчо подолати своє особисте почуття, знайти його катарсис, і лише тоді дія мистецтва проявиться повною мірою” [3, с. 315]. Специфічним критерієм комунікативної функції є зрозумілість чи незрозумілість художнього тексту (Ю. Лотман). На думку П. Блонського, акт розуміння проходить чотири стадії: “...перша найелементарніша – стадія пізнавання; друга вища – розуміння суті, її можна назвати стадією специфікації або створення видового поняття; третя стадія – пояснення засобом зведення до відомого, і нарешті четверта стадія – пояснення генезису того, що бачиш”. Розуміння передбачає різні рівні засвоєння змісту твору, а тому, використовуючи схему Ю. Борева, можна визначити підхід до художньо-педагогічного аналізу так. Перший рівень – світоглядний – визначає принципи і напрями аналізу. Цей рівень дає загальний план

предмета, знайомство з яким розпочинається з його сприймання в широкому контексті. Предмет розглядається тут у його видових ознаках і під кутом зору світоглядної установки. Другий рівень – контрольний – визначає підхід до предмета і його аналізу. Цей етап передбачає наближення до нього майже до вступу в безпосереднє зіткнення і “розглядання” його з різних сторін. Відбувається контакт, прямий взаємовплив слухача, глядача, читача з об’єктом. Тут розкривається змістовність зв’язків художнього твору, смисл його в контексті соціального життя і культурної традиції. Третій рівень – операційний – передбачає збагачення слухача прийомами операційної техніки, який дозволяє йому проникнути в глибину художнього твору, вичленити елементи, які складають його структуру. Проходить наче розшарування твору і виявлення “блоків”, з яких він складається. Розкривається семантика внутрішніх зв’язків контексту, його смисл з точки зору структури, внутрішньої організації, зв’язку частин та елементів. Четвертий рівень – концептуальний – визначає синтетичні процедури і технологію узагальнень, які допомагають реципієнту цілісно охопити твір. На цьому рівні створюється загальний, хоча і збагачений подробицями теоретичний план розуміння твору, виникає аналітико-синтетичний підхід до нього [2, с. 39-40]. Художній бік твору, як справедливо зауважує М. Нечкіна, в наявній практиці залишається для слухача, глядача, читача за сімома замками. Аналіз твору приводить до того, що він “... лежить перед нами, розгвинчений на дрібні та найменші гвинтики, пружинки, коліщатка, важелі ... Але годинник не йде” [11, с. 62]. Пошуки повинні бути спрямовані на те, щоб шляхом відбору адекватних і точних фактів був відтворений образ твору і викликане при цьому співпереживання. Отже, можна зробити висновок, що сучасний стан науки про аналіз музичних творів у школі і методики проведення аналізу може розглядатися як етап, на якому були досягнуті певні успіхи. Вони забезпечують умови для створення оптимальної методики аналізу музичних творів, яка відтак може визначати необхідність створення нового методу аналізу, саме художньо-педагогічного. Художньо-педагогічний аналіз – це вид аналізу, який впливає з можливостей педагогічного керування сприйманням музики учнями, розкриває специфічні засоби музичного образу й інтерпретує його відповідно до рівня музично-естетичного розвитку слухачів [6, с. 24].

До основ художньо-педагогічного аналізу ми зараховуємо його асоціативний характер – “зв’язок між окремими нервово-психічними актами – уявленнями, думками, почуттями, – внаслідок якого одне уявлення, почуття тощо викликає інше” [17, с. 67]. Він пов’язує ще не сформовані музичні уявлення слухачів із засвоєними раніше позамузичними знаннями довколишнього життя, навчального матеріалу, інших видів мистецтва. Стимульовані аналізом спогади, мрії, зорові образи збагачують музичне сприйняття, посилюють емоційний відгук у слухача на твір. Схильність школярів до асоціативного сприйняття музики буває часом такою великою, що навіть погода, час доби, загальний стан чи хвилиний настрої сприяють виникненню цілої системи асоціацій, які, не порушуючи загальної оцінки твору, суб’єктивізують його сприйняття. Наприклад, зима, надворі мінус 20, молодші школярі слухають п’єсу П. Чайковського “Жайворонок” з циклу “Пори року”. Лунає музика – заплющувеш очі і бачиш весняний степ. Приємно мріяти під цю музику про весну. Часом немузична асоціація, що виникла внаслідок сприймання музичного твору, може і підпорядкувати собі весь процес сприймання, і перетворити його на музичний супровід асоціативних образів, що виникли під впливом музики (О. Ухтомський – вчення про домінуючу і субдомінуючу): “... Коли я почув “Патетичну сонату” Л. Бетховена, мене відразу скорила краса стрімкого розвитку інтонацій... Слухаючи далі, я впізнав цей твір – його грала моя бабуся... Я бачив її швидкі руки, схилена на бік голову, зосереджене обличчя... Вона давно померла, але я бачив її як живу, так нагадала її мені музика”.

Асоціативність при сприйманні музики властива більшості людей, незалежно від рівня їх музичного розвитку. Однак, чим більший музичний розвиток, тим більше форм асоціацій. Асоціації бувають різними. Найчастіше вони мають зоровий характер. Зорові асоціації збуджуються на основі елементів програмності та звуконаслідування (зображальності) в музиці. Наприклад: “Сцена біля струмка” з Шостої симфонії Л. Бетховена (2 ч.) і т. д. Часом асоціації мають історичний чи географічний характер (інтонація сопілки – ранок у старій Русі, звуки трембіти – про карпатські полонини).

Асоціативність між зором, барвами й музичним образом була великою мірою властива не тільки О. Скрибіну, а й М. Римському-



Корсакову, який писав: “Знаєте, усі тональності, лади й акорди для мене, принаймні, бувають тільки в самій природі, в кольорі хмари, чи у вражаюче чудовому мерехтінні кольорових стовпів та переливах світлових доріг північного сьйва”[15]. Деякі музикознавці й психологи не вважають зорові асоціації обґрунтованим пізнанням музики. Так, Б. Теплов, розкриваючи суть музичності, не згадує про зорові уявлення як неминучі. Американський музикознавець Л. Меєр твердить, що закономірного і об’єктивного зв’язку між зоровими уявленнями і змістом музики немає. П. Чайковський справедливо писав, що спроби передати в зорових образах музику скерцо “Героїчної симфонії” Л. Бетховена не шкодять, але й користі від них немає. Так можна дійти до такого курйозу, коли намір Бетховена в скерцо вважають наміром зобразити наскок кавалерії на ворожу інфантерію. Досвід переконує, що схильність до зорової асоціативності, якщо вона не впливає з емоційного сприйняття музики як індивідуальної властивості людини, розвинути дуже важко. Отже, зорові образи здебільшого визначають зміст музично-пізнавального процесу. Вони можуть допомогти сприймати музику або відвернути увагу від проникнення в суть музичних образів, що необхідно враховувати при аналізі. Учителю не можна забувати про естетичну проблему виразності і зображальності в музиці. В основі музики лежить вираження внутрішнього світу людини, тому з перших уроків треба цілеспрямовано формувати у школярів здатність сприймати музику як мистецтво, виразне за своєю природою. Такий підхід дозволить уникнути досить поширеної в педагогічній практиці помилки – акцентувати увагу дітей на зображальній стороні музики, нібито доступнішій дітям. Ця точка зору аргументується тим, що у молодших школярів переважає конкретно-образне мислення, тому їм легше зрозуміти і уявити собі, що може зображати музика. Такий шлях суперечить незображальній природі музики. Орієнтація вчителя на “сюжетне” слухання призводить до виховання не слухача, а “глядача”, відтак у дітей не розвивається здатність сприймати музику як інтонаційно-образну мову. Треба звертати їх увагу на те, що, навіть малюючи образи природи, композитор прагне передусім виразити почуття людини, її особистісне ставлення до того чи того явища.

Ще одна форма асоціативності – “мріяння” під звуки музики – полягає у вільному фантазуванні, пов’язаному з минулим, теперішнім



і майбутнім слухача. У психологічній і педагогічній літературі стикаємося з різними поглядами на припустимість чи неприпустимість в аналізі музичних творів елементів суб'єктивності. Звичайно, дотриматись повної об'єктивності при аналізі музичного твору неможливо, оскільки той, хто аналізує, не може не накласти відбитку своєї свідомості на сприйнятий твір. Характер сприйняття музики, його спрямованість здебільшого визначається інструкцією вчителя. Враховуючи неминучість суб'єктивності в оцінці музики слухачами, вчителеві для популяризації художньо-педагогічного аналізу не варто вигадувати зміст твору. Часом необґрунтована суб'єктивність аналізу набуває характеру довільної вигадки сюжету музичного твору. Наприклад, "Апасіоната" і битва під Ватерлоо. Не можна не вважати крайньою суб'єктивністю й заміну аналізу музичного твору читанням близьких за настроєм віршів, зі змістом яких ніколи не пов'язували змісту музичних творів їх автори. Так, у школах поєднують поему Т. Шевченка "Кавказ" з п'ятою симфонією Л. Бетховена чи полонез ля-бемоль мажор Ф. Шопена з віршем М. Лермонтова "Бородіно" або, наприклад, "Місячну сонату" Л. Бетховен писав тоді, коли Джульєта вийшла заміж за іншого. Отже, особиста оцінка твору органічно впливає з художнього досвіду вчителя, з його власних естетичних переживань. Суб'єктивність аналізу має бути щирою, а не надуманою і опиратися головним чином на засоби музичного мовлення.

Сприймання музики великою мірою залежить від віку дітей, їх досвіду. У молодшому шкільному віці (6-10 років) переважає сенсомоторний характер музичного сприймання. Учні помітну перевагу віддають музиці веселій, моторній. На другому місці – маршова, на третьому – повільна, наспівна. Особливо реагують діти на масивність і динаміку звучання, на темп і регістр, темброву палітру музики, загальний тонус звучання, запитальний характер музичного висловлювання, ніжність і різкість, м'якість і жорсткість тощо. Виходячи з цих особливостей, учні уявляють собі зміст музики. Н. Ветлугіна вказує, що шестилітки здатні визначити не тільки загальний характер музики і її настрій, але й віднести твори до певного жанру, як-от: коліскова, пісня, танець. Особливістю цього віку є й те, що, реагуючи на музику, діти не усвідомлюють емоційні стани, які нею викликаються. Тому вони ніколи не кажуть, наприклад, про свої внутрішні переживання, а оцінюють загальний характер музики,

не кажуть “мені було сумно”, а “була сумна музика” [19]. В 3-4 класах емоційність сприймання поступово доповнюється прагненням учнів зрозуміти, що виражає музика, у чому її смисл. Діти спроможні точно визначити емоційний склад музики, дати їй образне пояснення, почути окремі деталі музичної мови, відтінки виконання.

У підлітковому віці (11-15 років) помітно зростає роль знань у музичному сприйманні, посилюється тенденція до предметно-образного тлумачення творів, усвідомлення зв'язків засобів музичної виразності зі змістом музики. Підлітки легко проймаються вираженими музикою почуттями, однак потім нерідко прагнуть переключитися в площину інших, більш зручних для них образів і почуттів. Така трансформація переживань і почуттів у процесі сприймання серйозної музики у невідготовлених слухачів-підлітків спостерігається майже завжди. Очевидно, що інтенсивність і напруженість такої музики викликає у них відчуття емоційної дискомфорності, що й породжує явище трансформації. Тут важливо згадати про уміння зосередитись (увага). Психологи розрізняють три види уваги: а) мимовільна – викликається силою новизни, оригінальністю подразника. Достатня за сприймання розважальної музики, але для сприймання серйозної музики необхідна слухова зосередженість; б) довільна – виникає лише за певних умов (відсутність шумів і сторонніх звуків, дотримання художніх вимог до виконання музики, доступність музики і навчальних завдань можливостям слухової уваги школярів). Довільна слухова увага у школярів нестійка, що зумовлено особливостями їхньої вищої нервової діяльності: виснажуючи своїм напруженням нервові клітини мозку, вона швидко викликає втому слуху, внаслідок чого виникає мимовільне відключення від об'єкта спостереження; в) післядовільна – характеризується високою зосередженістю та емоційним піднесенням і виникає тоді, коли учні зайняті цікавою діяльністю, захоплені процесом пізнання. “Проблема інтересу, захопленості – одна з фундаментальних проблем усієї педагогіки... Але особливого значення вона набуває в галузі мистецтва, де без емоційної захопленості неможливо досягнути більш-менш пристойних результатів, скільки б не віддавати цьому сил і часу”, – зазначав Д. Кабалецький [7, с. 57]. Досвід показує, що вчитель повинен спиратися на післядовільну увагу, яка підтримується

інтересом учнів і робить доступним художній зміст твору, здійснення слухового контролю за музичним розвитком.

Серед методів розвитку музичного сприймання назвемо моделювання музичних явищ – певне спрощення, схематизація і знаходження аналогій у доступній формі. Ці аналогії можуть бути і процесом (рухи), і ситуацією (театралізація відповідно до розвитку музичного образу). Підлягають моделюванню звуковисотні, ритмічні, агогічні, динамічні особливості музики, а також жанри творів та їх структура. У поєднанні з бесідою, розповіддю, порівнянням метод моделювання дає змогу уявити музичний твір загалом, виділити характерні ознаки, тобто уявити сприйняте у зовнішній, матеріалізованій формі. Крім того, цей метод дає можливість організувати (!) самостійну роботу учня у процесі сприймання. Метод моделювання (рухи, графічне зображення, малюнок, слово) широко використовується у практиці музичного виховання. Наприклад, на уроці музики часто застосовується тактування, прості танцювальні рухи, крокування тощо. Кращому запам'ятовуванню і виникненню музично-просторових асоціацій сприяє графічне зображення учнями мелодичного малюнка, інших елементів музичної мови. Слухаючи музику, учні можуть креслити мелодичну лінію в повітрі, простежуючи указкою по задалегідь підготовленому рисунку, відтворювати її самостійно в зошиті чи на дошці.

Суть моделювання засобами малюнку полягає в тому, що учні за допомогою кольору, кольорових співставлень і тонових переходів намагаються показати, що на їх думку хотів “намалювати” композитор, виразити характер твору, проаналізувати почуте з його допомогою. Отже, моторні відчуття і уявлення є важливими компонентами суб'єктивного музичного образу.

Найбільша відповідність суб'єктивної моделі сприймання об'єктивному музичному образу досягається за створення слухачами словесних моделей твору. За рекомендацією відомого педагога О. Ростовського, у класі доцільно мати таблиці з емоційними характеристиками музики загалом і окремих її компонентів (мелодія, ритм, гармонія, тембр, темп, динаміка тощо). Вони стимулюватимуть школярів, які недостатньо володіють лексичним багатством мови, та спонукатимуть точніше передавати свої враження [16]. За сприймання музики цілісні враження учнів, набуваючи індивідуально-осмисле-

ного характеру, створюють установку на правильне відображення своїх емоцій. За повторного сприймання музики учні визначають динаміку емоційного розвитку музичного образу, його кульмінаційні точки. Орієнтуючись на таблицю, шукають визначення, які відповідають емоціям, викликаним музикою, встановлюють їх послідовність відповідно до динаміки музичного образу. Тобто учні описують зміст твору емоційною мовою, створюють його емоційну модель. Ось одна з моделей сприймання шестикласниками Етюдy c-moll Ф. Шопена. Музика: бурхлива → схвильована → заклична → тривожна → пригнічена → скорботна → схвильована → велична → сумна → заклична. Як бачимо, сприйнятий музичний образ відобразився тут у зовнішній лінійності, словесній формі. Вчитель бачить зміст, динаміку і структуру сприймання твору кожним учнем. На наступному уроці учні, користуючись таблицями з емоційними характеристиками мелодії, гармонії, темпу, динаміки, тембру тощо можуть з'ясувати, за допомогою яких виразних засобів у творі передається те чи те почуття. Врахування розглянутих закономірностей музичного мистецтва, специфіки його впливу на слухачів, вікових особливостей сприймання музики школярами допоможе вчителю ефективно формувати музичну культуру учнів у процесі художньо-педагогічного аналізу музичних творів.

До основ художньо-педагогічного аналізу також зараховуємо поняття музичної мови як засобу творення художніх образів. Музика – мистецтво звукове і часове (музичний твір розгортається у часі). На відміну від живопису, скульптури чи літератури музика не може безпосередньо відображати конкретні предмети чи описувати їх. Зате музика може більш безпосередньо і різноманітно передавати переживання людини. Не відображаючи конкретної сторони явищ, музика спроможна розкрити їх загальний характер (наприклад, грандіозність, тендітність, спокій, динаміку). Водночас кожний вид мистецтва володіє своїми специфічними засобами створення художніх образів і закономірностями. Наприклад, ритм має особливе значення для тих видів мистецтва, твори яких розгортаються в часі. І нарешті, у кожному виді мистецтва є свої специфічні тільки для нього виражальні засоби – його мова. Коли говорять про мову музики, насамперед мають на увазі виражальні засоби втілення образного змісту музичного твору. Поняття “музична мова” охоплює різноманітні складові елементи і виражальні засоби музичного мистецтва. Сюди

зараховується інтонаційно-мелодична природа мови, ритм, ладова організованість звуків музичної мови, гармонія, багатоголосий виклад, темп виконання, регістр, динаміка і багато іншого. Поняття інтонації завжди застосовується до розмовної мови. Інтонаційна сфера живої мови – це всі ті засоби, які передають смисловий зміст мови не через значення слів, а через характер вимовляння – через динаміку, ритм і темп мови, зміни висоти звуку. Згадана інтонаційна природа є виявом відомої виражальної мелодії мови. Водночас вона дозволяє ввести поняття музичної інтонації, яка має два значення: а) виконання музики можна уподібнити “промовлянню” слів в живій мові, тобто розмовному інтонуванню (звідси – поняття виконавської інтонації: чистого чи фальшивого, виразного чи невиразного інтонування тощо); б) під музичними інтонаціями розуміються невеликі музично-виразні частини мелодії, найменші мелодичні звороти незалежно від того, відокремлені вони один від одного ритмічними зупинками чи злиті в єдину мелодичну фразу і не можуть бути виділені з мелодії.

Мелодичні інтервали також стають у конкретній мелодії (в умовах відповідного контексту, ладу, ритму, темпу тощо) інтонаціями, тому що набувають тої чи тої виражальності. Наприклад: плач юродивого з опери М. Мусорського “Борис Годунов” – інтонація м. 2 або арія Карася з опери С. Гулака-Артемовського “Запорожець за Дунаєм” – інтонація м.7 тощо. Найпершими інтонаційними побудовами (конструкціями) є мотив і субмотив. Мотив треба розуміти як музично-смисловий, виражальний елемент мови, що є мелодико-ритмічним інтонаційним зворотом. Тут виникає питання: чи будь-який інтонаційний зворот можна назвати мотивом? Інтонаційний зворот – поняття широке: кожна тема складається з цілої низки інтонаційних зворотів. Вони бувають різної величини – від двох до більше звуків. Їх можна розглядати в будь-якому об’ємі: малі звороти (субмотиви) часто об’єднуються у більші. До того ж деякі з них відіграють особливу виражальну роль, надаючи темі індивідуального обличчя, інші – більш нейтральні. Тобто під мотивом треба розуміти інтонаційні звороти, що мають особливе виражальне значення і в тому їх обсязі, в якому вони надають темі характерних рис. Через мотиви головним чином і пізнають тему у всіх її подальших перетвореннях. За такого представлення теми мотив може “жити” самостійно, тобто вичленюватися, нагадуючи про тему. Вичленення самостійних

мотивів з перегукуваннями, імітаціями і секвенцуванням найбільш властиве розробковому розвитку. Художня образність теми, водночас її запам'ятовування значною мірою залежать від виражальності мотивів, що до неї входять. Недостатня їх виражальність призводить до безликості та блідності теми.

Наступним головним елементом музичної мови є мелодія як провідне начало в музиці. І. Дунаєвський характеризував мелодію як єство твору, його альфу й омегу, його кров і плоть, його образ. Звуковисотна лінія мелодії відіграє велику роль у процесі утворення форми музичного твору і володіє великими виражальними можливостями. Насамперед вона опирається на природний зв'язок висхідного руху з наростанням напруги і нисхідного – зі спадом, заспокоєнням. Це співвідношення має й іншу виражальну можливість: низькі звуки – “тяжкі”, “масивні”; високі – “легкі”, “повітряні”. Причини цього прості: низький звук багатий обертонами – більший предмет видає більш низький звук (скрипка і контрабас, голос чоловіка і дитини). Все це має значення головним чином щодо регістрів. Природньо, що в мелодії відбувається зміна напряму руху, чергування нисхідного і висхідного руху, що відповідає посиленню і послабленню напруги мелодичної емоції. Це і визначає хвилеподібність мелодичної лінії. Наприклад, М. Лисенко – “Баркарола”, А. Дворжак – “Слов'янський танець” тощо. Хвиля – це мовби природна одиниця “мелодичного дихання”. Вона може бути дуже короткою, складатися всього з декількох звуків.

Зрозуміло, якщо можливий рух мелодії вгору і вниз, то і можливий “проміжний вид” – рух на “місці”. Оскільки розвиток мелодичної лінії тут зводиться до “0”, то на перший план виступають інші виразні можливості музики: ритм, темп, лад, гармонія тощо. Однак і тоді існують деякі первинні виразні можливості повторення звуку. В повільному темпі створюється емоційне враження монотонності (однотонності, однозвучності). Таке повторення зустрічається в траурній музиці (траурні марші із сонат Ф. Шопена, Л. Бетховена) та інші. Деколи втілюється образ “неживої” істоти (привид графині у 5-й картині опери “Пікова дама” П. Чайковського). І навпаки, швидка репетиція звуку створює враження енергії, яка ніби не знаходить виходу в русі мелодичної лінії. Наприклад, Дж. Россіні – увертюра до опери “Сивільський цирюльник”, Л. Бетховен “Апасіоната”, а

також застосовується у всіх можливих “скоромовках”, типових для італійської опери. Між двома протилежними випадками існують багаточисельні інші. Наприклад, повторення звуку виражає впертість, настирливість, впевненість, може служити елементом “заклику” чи “проголошення” фанфар тощо або включатись у наспівну ліричну мелодію, пов’язану з замилюванням звучністю одного тону і супроводжувальними його барвистими змінами гармонії (ноктюрн “Мрії любові” № 3 Ф. Ліста). Початок 5-ої симфонії Л. Бетховена – репетиція звуку з одного боку має самостійне виразне значення як елемент “мотиву долі”, з іншого – яскраво відтіняє стверджувальну “наказову” інтонацію нисхідної терції.

Основою ж мелодичної лінії є поступенний рух, тобто рух по суміжних (щодо висоти) тонах системи. Такий рух створює враження безперервності, плавності, а ці властивості своєю чергою є важливими сторонами співучості, мелодійності. Мелодійний рух може бути плавним або стрибкоподібним. За плавного руху висота звуків мелодії змінюється поступово (укр. нар. пісні “Ой джигуне, джигуне”, “Ой за гаєм-гаєм” та інші). За стрибкоподібного – висота звуків мелодії змінюється відразу (укр. нар. пісня “Засвіт встали козаченьки”).

Плавний і стрибкоподібний рухи можуть утворювати єдину фазу руху. Дуже часто зустрічається в музиці так званий “стрибок з наступним заповненням”. Для виразності мелодії важливим є мелодичний опір – окремі кроки мелодії в напрямі протилежному до загального напрямку мелодії чи явище мелодичного гальмування – рух протилежний основному напрямку мелодії з ціллю замкнути “заокруглити” рух.

Точка найвищої напруги будь-якого процесу називається його кульмінацією. В музиці кульмінація найчастіше співпадає з найвищим звуком мелодії. Є два шляхи досягнення кульмінації: а) поступенним рухом; б) широким стрибком. Поступенний рух до вершини придатний для спокійних мелодій. Тут кульмінація досягається крок за кроком, повільним зростанням (повторення звуків, повернення), гармонічною насиченістю музики. Такий підхід характерний для музики П. Чайковського і Р. Вагнера. Кульмінація, взята стрибком, типова для композиторів з пластичною, витонченою, рухливою мелодикою, як у В. Моцарта й Ф. Шопена.



Для аналізу мелодії суттєвим є розгляд її ладу, з яким дуже часто пов'язані риси національної своєрідності мелодії, оскільки народна пісня ніколи не існувала поза ситуацією, життєвими потребами, обрядами, традиціями. Вона є “фактором етнічної консолідації” [5, с. 27], базовим музичним кодом для українців. Так, наприклад, для української народної мелодики і її перетворень у мелодику українських класиків і сучасних композиторів характерні риси ладової перемінності (особливо співставлення мажору і паралельного мінору), елементи дорійського, фригійського гармонічного натурального мінору. Особливо часто зустрічається гармонічний міно́р, а також гармонічний міно́р з підвищеним IV ступенем. Наприклад, “Коломийки” або українська народна пісня “Ой хто горя не знає” (Зб. “Українська народна пісня”, 1936). Тут, крім підвищення IV ступеня, є й інша властива риса українських народних пісень – заключний каданс з падінням на м.б до ввідного тону і наступним розв'язанням або початок з довгого високого квінтового тону (з окликом у тексті). Дуже часто в українській народній музиці зустрічається гармонічний міно́р. Він також є в музиці багатьох народів, але для української пісні характерне використання визначеного звороту гармонічного міно́ру, а саме нисхідного поступенного руху до ввідного тону з зупинкою на ньому або переходом на терцію вниз до V тону ладу. Отже, ступінь ладової напруги і ладове забарвлення звуків мелодії – це один з головних елементів музичної мови, який постійно треба мати на увазі при аналізі музичних творів.

Наступним важливим елементом музичної мови є ритм – основа музичного твору. Музика сприймається лише в русі “від попереднього до наступного”, тобто русі в часі. Відтак організація звуків музичного твору у часі і є музичним ритмом. Поняття ритму допускає різноманітне трактування. Саме слово “ритм” – давньогрецьке (перебіг, спливання часу), а також регулярний впорядкований рух. У найбільш широкому розумінні ритм інколи розуміють як принцип порядку, організованості всякого руху. В такому тлумаченні ритм є поняттям, властивим не тільки музиці (ритм бачать і поза мистецтвом – наприклад: шуми природи, коливання хлібного поля, морський прибой).

Але для аналізу потрібна чітка конкретизація: ритм (як часова закономірність) – організація звуків за їх тривалостями (у вузькому



розумінні слова). Найменшими ритмічними співвідношеннями є співвідношення сусідніх звуків за тривалостями. У ширшому плані – співвідношення між невеликими побудовами, більшими частинами аж до співвідношень між частинами циклічних творів. Це означає, що закономірністю масштабів, пропорцій є ритм “у збільшенні”, ритм вищого порядку. Наприклад, ритм у концертній програмі, К. Станіславський говорив про ритм спектаклю, маючи на увазі співвідношення окремих його уривків.

Ритм деколи розуміється як незмінний розпорядок. Це означає, що впорядкованість тлумачиться як повторність. Ритм у такому випадку ототожнюється з рівномірністю, періодичністю. Такий зміст передається терміном “ритм – пульс”, “ритм – дихання”, “ритмічне виконання”. Нерідко ритм розуміють вузько – лише як різницю між сильними та слабкими долями і невідступанням від заданого темпу. Подібне виконання правильно було б назвати метричним. Таке трактування, власне, вводить нас у галузь метра. Метр (з давньогрецької – міра) є основою ритму, без якої він (співвідношення тривалостей) або не буде сприйматись, або стає аморфним. І тільки на основі рахунку (наприклад 4/ 4) будь-який музикант може записати чи відновити будь-яку ритмічну фігуру.

У чому ж конкретно виявляється метрична організація ритму? Музичний метр – це той бік ритму, що, по-перше, визначає відчуття якоїсь єдиної міри – часової долі, що вимірює тривалості; по-друге, створює об'єднання, групування часових долей у більш великі єдності навколо деяких центральних опорних моментів, в утворенні яких беруть участь і ритмічні зупинки, і мелодичні центри або вершини, і ладогармонічні зміни, і фактурні явища. Але найбільш чітке їх виділення потребує співдії гучносних акцентів, які, зазвичай, регулярно появляються через визначену кількість долей. Таке метричне групування, властиве класичній музиці XVIII і XIX століть, носить рівномірний і акцентодинамічний характер. Залежно від інтенсивності вияву метра можна говорити про більш вільну чи більш строгу метрику.

Натомість у протяжній народній пісні метричне групування часто нерівномірне, менш яскраво виражене і реалізується не при такій великій ролі гучносних акцентів. Ще менш відчутне воно в

ліричних мелодіях (вільного імпровізаційного типу) деяких народів Сходу (“В аулі” І. Іванова).

У професійній музиці взірцями вільної метрики можуть бути речитативи без ділення на такти. В деяких композиторів – Л. Грабовського, В. Сільвестрова, В. Годзяцького, Л. Дичко, І. Стравінського, Б. Бартока – зустрічається яскраво виражена акцентована, проте нерівномірна метрика.

Яким би не був характер метричного групування, його значення насамперед у тому, що воно завжди протистоїть розпливчатості, важкості сприймання музики. Оскільки лише наявність будь-якої метричної організації надає тривалостям музичних звуків повної якісної визначеності, метр треба (у загальнотеоретичному плані) включати до поняття ритму. Звідси все, що стосується протяжності, стосується й ритму, а все, що стосується періодичності часу й акцентування – метра. Тому для відзначення їх спільної дії виникають об’єднавчі терміни “метроритм”, “метроритмічний”.

Найпростіша закономірність спільної дії метра й ритму міститься в їх паралелізмі: переважання в метрі супроводжує переважання в ритмі. Це означає, що ударні “важкі” звуки бувають переважно довгими, а “легкі” – короткими. Це співпадання можна пояснити так: легкі метричні долі так стосуються, як нестійкість стійкості. Йдеться про координацію метричної нестійкості з ритмічною. Саме закономірність є основним принципом метроритмічного узгодження. Цей принцип треба розуміти як обов’язкову норму. Наприклад, танцям (вальс, мазурка) характерне порушення принципу узгодження: довгий звук потрапляє на слабку долю (синкопа). Це, власне, створює великі виражальні можливості. Отже, значення ритму і метра в музиці дуже велике, тому що ритм тісно пов’язаний з рухом, чергуванням, співставленням і тощо, а це все (виразність ритму) асоціюється з типом рухів, властивих людині, з її емоційно-психологічною характеристикою.

Для аналізу музичної мови насамперед необхідно з’ясувати, з якого матеріалу і з яких елементів вона складається. Наприклад, виразними засобами служать гармонія, мелодика, ритм тощо, матеріалом – тематизм, супровід, загальні форми руху, пасажі тощо.

Музичний матеріал може бути тематичним і нетематичним. В останньому випадку він є загальними формами руху ходоподібного,

або орнаментального характеру. Часто бувають змішані форми тематичного й нетематичного матеріалів, тобто орнаментальний виклад теми або втілення тематичних елементів з загальними формами руху. Під темою розуміється головна музична думка, яскраво мелодійно й структурно оформлена, виражена в індивідуалізованому музичному матеріалі, яка має провідне образно-виразне значення в цьому творі. Тема може викладатися в будь-якій структурі – від конкретної фрази до широко розвиненої складної побудови. Зустрічаються лаконічні теми, які несуть у собі тільки мотив. Такі випадки рідкісні, але вони виявляють можливість виразити музичну думку засобом не тільки речення чи періоду, а й одним лише мотивом і є темою-тезою або темою-символом (Л. Бетховен “Симфонія №5”), темою-зерном.

Для аналізу музичної форми твору важливим є врахування головних принципів членування форми, які визначаються двома умовами: а) розглядом не від часткового до цілого, а від цілого до часткового, оскільки музичний твір є органічним цілим, що лише членується на частини, пов'язані загальним безперервним розвитком змісту; б) строго дотримування підпорядкування у розділах. Це означає, що в один ряд можна ставити лише розділи однакового значення: не можна прирівнювати до великих розділів малі побудови. Наприклад, не можна стверджувати, що тричастинна форма складається з 1 частини, 2 частини (середини), переходу до репризи – А+В+пер.+А. Якщо перехід не виростає у самостійну частину (рівну за значенням основній), то він повинен увійти до складу будь-якої з них, наприклад:

А            В            А

а+а в+в+пер. а+а, якщо перехід є самостійною серединою, то це відповідає: А+пер.+А. Отже, всяка музична форма розподіляється (зокрема й сонатна) на експозицію, середину і репризу.

Водночас існує питання про коду – додатковий розділ, приєднаний до основної структури твору. Завершуючи твір, кода, зазвичай, утримує в собі заключення, але вона може захопити й нову розробку матеріалу і навіть дуже обширну. Кода, що включає різний тематичний матеріал, називається синтетичною. Тому вона є самостійним розділом поряд з експозицією і репризою.

Розглядаючи загальну структуру твору, необхідно насамперед орієнтуватися на зовнішні та внутрішні ознаки членування форми. Зовнішніх ознак членування стосуються знаки повторення, зміна темпу (*ritardando* підкреслює підготовку нового тематичного матеріалу), зміна розміру, фактурного викладу тощо. Під внутрішніми ознаками розуміємо такі, що відбивають процес розвитку музичного матеріалу. Вони є структурними – межа між двома суміжними побудовами (таку межу окреслює каданс, якщо він супроводжується цезурою чи паузою, але може бути і вторгнення нового матеріалу в момент завершення кадансу); тональними – встановлення нової тональності після попередньої; тематичними – поява нової теми або зовсім нового матеріалу.

Отже, розуміння основ художньо-педагогічного аналізу музичних творів забезпечить підготовку учнів до цілісного аналізу музичного твору на основі естетичного сприймання його засобів виразності – мелодії, гармонії, ритму, динамічного розвитку, ладової структури та ін. – у їх взаємозв'язку зі змістом.

### Список використаних джерел

1. Бонфельд, М. Ш. Введение в музыковедение. Москва : Владос, 2001. С. 37.
2. Борев Ю. Б. Роль литературной критики в художественном процессе. Москва : Знание, 1979. С. 39-40.
3. Выготский Л. С. Психология искусств. Москва : Искусство, 1968. С. 315.
4. Ганслик Э. О музыкально-прекрасном. Перевод Г. А. Лароша. Москва, 1895. 181 с.
5. Грица С. Й. Трансмісія фольклорної традиції. Київ, 2002. С. 27.
6. Дидыч Г. С. Художественно-педагогический анализ музыкальных произведений как средство эстетического воспитания подростков : автореферат дис...канд. пед. наук. Киев, 1982. 24 с.
7. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. Москва : Просвещение, 1984. С. 27.
8. Ланге Н. Н. Душа ребенка в первые годы жизни. Санкт-Петербург, 1982. С. 11.
9. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки. Москва, 1978. С. 3-4.
10. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыковедения // Восприятие музыки: сб. статей. Москва : Музыка, 1980. С. 91-14.
11. Нечкина М. Функция художественного образа в историческом процессе // Сдружество наук и тайны творчества. Москва : Искусство, 1968. С. 62.

12. Новиков А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий. Москва, 2013. С. 9.
13. Остроменський В. Д. Сприймання музики як педагогічна проблема. Київ : Муз. Україна, 1975. 200 с.
14. Психология. Словарь. 2-е изд., испр. и доп. Москва, 1990. С. 17.
15. Римский-Корсаков Н. А. Летопись моей музыкальной жизни. Москва, 1982. 250 с.
16. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання. Київ, 1997. С. 19.
17. Словник української мови. Київ, 1970. Т.1. С. 67.
18. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Ленинград : АПН РСФСР, 1947. С. 32.
19. Ветлугина Н. А. Учебник для учащихся педагогических училищ по специальности 03.08. "Дошк. воспитание". 3-е изд., испр. и доп. Москва : Провещение, 1989. 270 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

---

---

*Аліксійчук Олена Станіславівна* – кандидат педагогічних наук (спеціальність 13.00.07 – теорія і методика виховання), доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, педагог, фольклорист; член Національної всеукраїнської музичної Спілки України. Викладає хорове диригування, методику музичного виховання, шкільний курс художньої культури, основи наукових досліджень.

Автор понад 100 наукових праць у вітчизняних та закордонних виданнях, серед яких монографії: “Морально-естетичне виховання молодших школярів засобами української народної музики”; “Диригентська діяльність Миколи Олексійчука в контексті музичної культури Поділля другої половини ХХ – початку ХХІ століття” (у співавторстві); навчальний посібник “Дитячий фольклор Поділля” (антологія народної творчості у 2-х ч.); навчально-методичні посібники: “Теорія і методика вивчення дитячого фольклору в загальноосвітній школі”, “Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни “Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання””, “Використання ігрових технологій на уроці музичного мистецтва у загальноосвітній школі”; “Організація навчального процесу на уроках шкільного курсу світової художньої культури”; “Методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до проходження педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти” та ін. Нагороджена медаллю “За вагомий внесок у розвиток освіти та науки”. (Кам'янець-Подільський державний університет 22.10.2008 р.).

*Борисова Тетяна Валеріївна* – кандидат педагогічних наук (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика і музичне виховання), доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, автор монографії “Підготовка студентів до естетичного виховання школярів засобами музичного театру” та співавтор 5-ти колективних монографій; методичних рекомендацій “Методичні рекомендації до розробки сценаріїв шкільних театральних

постановок”, “Використання комп’ютерних технологій у процесі самостійної вокально-виконавської підготовки студентів”, понад 70 наукових та навчально-методичних праць у вітчизняних та закордонних виданнях, присвячених проблемам оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; нагороджена медаллю “За вагомий внесок у розвиток науки та освіти”.

*Боришуляк Альона Мирославівна* – кандидат мистецтвознавства (спеціальність 17.00.03 – музичне мистецтво), старший викладач кафедри музичного мистецтва Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; лауреат міжнародного конкурсу “Мистецтво ХХІ сторіччя” Київ–Ворзель; викладає дисципліни “Історія інструментального виконавства”, “Основний музичний інструмент та концертмейстерський клас”, “Виконавська майстерність з фаху”; автор понад 50 наукових публікацій, присвячених сучасним аспектам музикознавства та фортепіанної педагогіки, серед яких: монографія “Феномен символіки пасіонності епохи бароко та романтизму”, навчально-методичні посібники “Семантика музичної мови в технології аналізу клавірних творів Й. С. Баха”, “Історія становлення, розвиток та основи джазового виконавства”, навчально-репертуарний посібник “Джазові твори в класі спеціального фортепіано”, методичні рекомендації “Проблеми інтерпретації “риторичного слова” в клавірних творах Й.С.Баха”; публікації у збірниках та журналах, внесених до міжнародних наукометричних баз.

*Воєвідко Людмила Миколаївна* – кандидат педагогічних наук (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання), доцент, доцент кафедри музичного мистецтва та керівниця навчально-методичного відділу Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; членкиня Національної всеукраїнської Спілки, викладає навчальні дисципліни “Методика музичного виховання”, “Практикум шкільного пісенного репертуару”, “Українські музично-виконавські традиції”, “Музична педагогіка”, “Вступ до спеціальності”, “Хорове диригування”, “Методика викладання спеціальних музичних дисциплін у вищій школі”; авторка монографічного дослідження “Українські музично-педагогічні традиції у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти”,

навчального посібника “Методика музичного виховання”, методичних рекомендацій до самостійної роботи студентів з Методики музичного виховання, електронних методичних рекомендацій до написання та оформлення дипломних робіт (проектів) студентів Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (у співавторстві); понад 100 публікацій для покращення фахової підготовки здобувачів вищої освіти; відзначена Золотою медаллю за наукову роботу “Інновації у формуванні й розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах вимог Нової української школи” в номінації “Інноваційна діяльність закладу освіти в умовах упровадження Концепції Нової української школи” XI Міжнародної виставки “Інноватика в сучасній освіті”; відзначена Золотою медаллю за наукову роботу “Реалізація компетентнісного підходу в підготовці вчителя Нової української школи в Кам’янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка” (у співавторстві) в номінації “Інноваційна діяльність закладу освіти в умовах упровадження Концепції Нової української школи” X Міжнародної виставки “Інноватика в сучасній освіті”; володіє подякою Прем’єр-міністра України за багаторічну сумлінну працю, особистий вагомий внесок у підготовку висококваліфікованих фахівців та високий професіоналізм (2019).

*Карташова Жанна Юрївна* – кандидат педагогічних наук, доцент, (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика і музичне виховання), доцент кафедри музичного мистецтва Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, автор понад 50 наукових публікацій: співавтор колективних монографій “Особливості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін”, “Методична орієнтація інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва”, “Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія і практика”; автор навчально-репертуарного збірника “Ансамблева гра”, навчально-методичного посібника “Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики”, навчального посібника “Гармонія”. Керівник студентського інструментального колективу “Еліпсис”, ініціатор і організатор музично-виховних заходів кафедри, роботи студентського самоврядування.



*Лабунець Віктор Миколайович* – доктор педагогічних наук, професор (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика і музичне виховання), декан педагогічного факультету, керівник наукової школи “Інноваційні технології фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва”, очолює науково-дослідну лабораторію “Історія, теорія і практика музичної інструментально-виконавської освіти”; член Національної всеукраїнської музичної Спілки України; здійснює наукове керівництво написанням магістерських і дисертаційних робіт. Забезпечує читання дисциплін: “Історія музики”, “Основний музичний інструмент”, “Новітня історія музики”, “Методика навчання гри на музичному інструменті”.

Автор понад 150 публікацій, зокрема монографії (“Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика”); навчально-методичних посібників (“Інструментування вокального супроводу для народно-інструментальних ансамблів”, “Ансамблева гра в класі гітари”, “Методика організації та роботи підліткового класичного ансамблю гітаристів”, “Методика роботи з дитячим інструментальним ансамблем”, “Теорія і методика інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва” та ін.). Організатор і співорганізатор проведення науково-теоретичних конференцій, які проводяться на педагогічному факультеті та кафедрі музичного мистецтва.

Педагогічну роботу поєднує з творчо-виконавською (керівник студентського ансамблю народних інструментів “Джерела”, ансамблю гітаристів. За науково-педагогічні та творчі досягнення нагороджений Почесними грамотами МОН України, академії НАПН України, обласної, міської та районної адміністрацій.

*Маринін Іван Григорович* – кандидат педагогічних наук (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика і музичне виховання), доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; художній керівник та диригент Народного оркестру народних інструментів Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кавалер відзнаки Кам’янець-Подільської міської ради “Честь і шана”. Автор понад 100 наукових

публікацій, серед яких: монографія “Народно-інструментальне мистецтво Південно-Західного Поділля”: “Троїсті музики Олексія Беца”; навчально-методичні посібники “Вибрані твори для оркестру народних інструментів” (I, II, III випуски); “Практикум роботи у концертмейстерському класі” (I, II випуски).

Підготував лауреата II Міжнародного конкурсу баяністів “Вічний рух” В. Козловського (Дрогобич, 2009) (II); лауреатів VIII Всеукраїнського конкурсу баяністів “Візерунки Прикарпаття” дуєт у складі С. Голубовича та М. Головатюка (2015, Дрогобич), VIII Міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів “InterSvitiuz assomusik” (2016, Луцьк); двічі лауреата III та VI Міжнародного конкурсів “Perpetum mobile” Народний оркестр народних інструментів (Дрогобич, 2010, 2013). Нагороджений Почесною грамотою МОН України.

*Мартинюк Любов Василівна* – кандидат педагогічних наук (спеціальність 13.00.02 – теорія і практика музичного навчання), доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; керівник і диригент Народної студентської хорової капели “Мелос” та Зразкового дитячого хору “Любава” Кам’янець-Подільської музичної школи імені Ф. Ганіцького, член Національної всеукраїнської музичної Спілки; голова мистецького товариства “Дивоцвіт”; викладає дисципліни “Хоровий клас”, “Сольфеджіо”, “Методика роботи з шкільними творчими колективами”; автор збірників “Співає дитячий хор “Любава”, “Методичні рекомендації до практичних занять з курсу “Хоровий клас та практикум роботи з хором”, “Сольфеджіо (інтонаційні вправи)”, понад 90 наукових публікацій, присвячених проблемам вокально-хорового навчання та виховання; кавалер відзнак міської ради “Честь і шана” та Кам’янець-Подільського міського Голови “За заслуги перед громадою”; підготувала велику кількість студентів – лауреатів хорових та пісенних конкурсів.

*Печенюк Майя Антонівна* – кандидат педагогічних наук, професор, (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки), завідувач кафедри музичного мистецтва, Відмінник освіти України, лауреат обласної премії в галузі музичного мистецтва імені В. Заремби, володар відзнаки міста “Честь і шана”, володар знаку Міністерства і науки України “Софія Русова”, член Національної всеукраїнської музичної Спілки України, член Всеукраїнської Спілки краєзнавців України; керівник наукової школи “Інноваційні технології фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва”, керівник науково-дослідного Центру вивчення педагогічної і творчої спадщини М. Леонтовича. Викладає дисципліни – “Методика наукових досліджень”, “Методика музичного виховання”, “Виконавська майстерність з фаху”. Автор понад 100 публікацій у вітчизняних і міжнародних виданнях з музичної педагогіки, серед них: музичні хрестоматії “Дзвінки голоси” (з 1 по 8 кл.), бібліографічний довідник “Музиканти Кам’янецьчини”, навчально-методичний посібник “Буквар сопілкаря”; співавтор 5-ти монографій. Керує написанням курсових, дипломних, магістерських робіт; науково-дослідницькою роботою аспірантів, 6 з яких захистили дисертації. Підготувала 4 переможці всеукраїнських конференцій (Київ), 2 переможці студентських наукових робіт (Київ), 3 – гран-прі (Київ) та понад 45 лауреатів міжнародних (Італія, Бельгія, Іспанія, Польща, Україна) і всеукраїнських мистецьких конкурсів (Київ, Біла Церква, Житомир, Івано-Франківськ, Мелітополь, Полтава, Харків, Херсон, Хмельницький, Ялта та ін.), 15 лауреатів регіональних мистецьких конкурсів.

*Прядко Олена Михайлівна* – кандидат педагогічних наук (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання), доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, член Національної всеукраїнської музичної спілки; автор монографій “З піснею крізь роки”, “Вокальна підготовка вчителя музичного мистецтва”, навчального посібника “Розвиток співацького голосу”, навчально-методичного посібника “Постановка голосу. Методика роботи з високими жіночими співацькими голосами”; понад 90 публікацій, присвячених проблемам фахової підготовки майбутніх педагогів-

музикантів у вищих навчальних закладах; співавтор колективних монографій “Актуальні питання музично-естетичного виховання молоді засобами музики”, “Інноваційні підходи до фахової підготовки вчителя мистецьких дисциплін”, “Фахова підготовка вчителя музичного мистецтва”. Керує роботою проблемної групи “Науково-методичні проблеми співацького розвитку учнів у загальноосвітній школі”, написанням магістерських робіт; переможець міжнародних та всеукраїнських конкурсів академічного вокального мистецтва, зокрема – лауреат III премії I Міжнародного фестивалю-конкурсу мистецтва академічного співу “Українське бельканто запрошує” (м. Донецьк, 1998), лауреат II премії II Міжнародного конкурсу “Кримська весна – 2002” (м. Ялта, 2002), лауреат II премії Всеукраїнського конкурсу виконавців українського романсу “Сміються, плачуть солоні” (м. Київ, 1999), лауреат I премії II Всеукраїнського фестивалю-конкурсу українського солоспіву імені В. Заремби (м. Хмельницький, 2003), лауреат II премії Всеукраїнського конкурсу камерних ансамблів імені І. Я. Падеревського (м. Житомир, 2005); солістка-вокалістка ансамблю народних інструментів ЗАТ “Октант” “Подільські музики” (Хмельницький, керівник С. Нагорний) (2005-2006), народного струнного квінтету “Камерата” (Кам’янець-Подільський, керівник Ю. Синиця) (2009-2013).

*Пухальський Тарас Дмитрович* – кандидат педагогічних наук (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти), асистент кафедри музичного мистецтва Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; член Комісії з питань академічної доброчесності Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; викладає дисципліни “Хорове диригування”, “Постановка голосу”, “Хоровий клас”; автор понад 50 наукових публікацій, присвячених проблемам диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти, серед них “Особистісна складова професійної компетентності учителя музики”, “Професійна компетентність учителя музики: аналіз поняття”, “Компонентна структура професійної компетентності учителя музики”, “Засоби диригентсько-хорових дисциплін у формуванні професійної компетентності вчителя музики” та ін.; лауреат міжнародних та всеукраїнських конкурсів з

вокального мистецтва (“Медовий край”, “Талант”, Всеукраїнського фестивалю-конкурсу українського солоспіву імені В. Заремби та ін.).

*Яропуд Зіновій Петрович* – кандидат педагогічних наук (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки), доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, хоровий диригент, баяніст, педагог, фольклорист, композитор-аматор; член Національної всеукраїнської музичної Спілки України, вченої ради Подільського відділення ІМФЕ імені М.Т. Рильського, відмінник освіти України. Викладає хорове диригування, хорове аранжування, методику викладання хорового диригування, поліфонію, аналіз музичних творів. Очолював кафедру музики (1988-2004), кафедру методики музичного виховання, вокалу і хорового диригування (2004-2012 рр.).

Автор понад 100 наукових і творчих праць, серед яких монографія “Прилетіла ластівочка” (українська пісенно-фольклорна спадщина); навчально-методичні посібники “Українські народні пісні для мішаного хору без супроводу”, “Диригентська практика у духовній хоровій музиці”; навчально-репертуарні збірники “Пісні та хори у супроводі фортепіано”, “Камерні вокально-інструментальні твори”, “Колядки, щедрівки і духовні піснеспіви”; “Вибрані хорові твори українських композиторів для Служби Божої; редактор-упорядник трьох збірників наукових праць, підготовлених у співпраці з Інститутом мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М.Т. Рильського.

Ініціатор і співорганізатор проведення науково-теоретичних конференцій, присвячених М.Д. Леонтовичу. Активно веде виконавсько-творчу роботу: керівник оркестрової групи народного ансамблю танцю “Горлиця” (1974-84), художній керівник ансамблю “Смотрич” (1975-80), учасник міжнародних конкурсів і фестивалів (Куба, 1978 – лауреат XI Всесвітнього фестивалю молоді і студентів у Гавані; Росія: Тамбов – 1982, Москва – 1983; п’ять країн Африки – 1984; Іспанія – 1992; Королівство Бельгія – 2003; Польща: Білосток “Хайнувка – 2012”), з 2007 – регент церковного хору УГКЦ Матері Божої Почаївської.





Наукове видання

Аліксічук Олена Станіславівна  
Борисова Тетяна Валеріївна  
Боршуляк Альона Мирославівна  
Воевідко Людмила Миколаївна  
Карташова Жанна Юріївна  
Лабунець Віктор Миколайович  
Маринін Іван Григорович  
Мартинюк Любов Василівна  
Печенюк Майя Антонівна  
Прядко Олена Михайлівна  
Пухальський Тарас Дмитрович  
Яропуд Зіновій Петрович

**Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя  
музичного мистецтва**  
Монографія

Здано в набір 25.04.2020. Підписано до друку 01.06.2020.  
Формат 60x84 / 16. Гарнітура Шкільна. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк. 13,95. Обл.-вид. арк. 12,63. Тираж 300 прим. Зам. 584.

Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д. Г.  
вул. Кн. Коріатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,  
Хмельницька обл., 32300; тел. (03849) 3-06-20  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
серія ДК №2276 від 31.08.2005 р.