

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

**ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ
ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

Кам'янець-Подільський
2015

УДК 378.011.3-051:7(082)

ББК 74.580.26+85

ПІ67

Авторський колектив:

Аліксічук О.С., Барановська С.А., Борисова Т.В., Воевідко Л.М.,
Мартинюк Л.В., Печенюк М.А., Прядко О.М., Совік Т.В.,
Федорчук В.В., Яропуд З.П.

Рецензенти: **Зданевич Л.В.**, доктор педагогічних наук, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;
Конет І.М., доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;
Урсу Н.О., доктор мистецтвознавства, професор кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

*Рекомендовано до друку вченою радою
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка
(протокол № 10 від 5 листопада 2015 р.)*

Інноваційні підходи до фахової підготовки вчителя ПІ67 мистецьких дисциплін: монографія. / М.А. Печенюк та ін.; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2015. – 236 с.

ISBN 978-617-620-196-0

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

УДК 378.011.3-051:7(082)

ББК 74.580.26+85

ISBN 978-617-620-196-0

© Автори статей, 2015

© К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2015

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	4
<i>Аліксійчук О.С., Федорчук В.В.</i> ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ “ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА”	4
<i>Мартинюк Л.В.</i> ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ.....	33
<i>Совік Т.В.</i> ПОНЯТТЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ, ЇЇ ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА	57
<i>Ярошуд З.П.</i> АВТЕНТИЧНІСТЬ ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ: СПРОБА АНАЛІЗУ	80
РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	107
<i>Воевідко Л.М.</i> АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО ПІСЕННОГО РЕПЕРТУАРУ СТУДЕНТАМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	107
<i>Прядко О.М.</i> РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	127
<i>Печенюк М.А.</i> ВОКАЛЬНО-ХОРОВА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО» ДО УЧАСТІ В ОЛІМПІАДАХ	150
<i>Борисова Т. В.</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	174
<i>Барановська С.А.</i> ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	200
ПРО АВТОРІВ.....	232

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Аліксі́йчук О.С., Федорчук В.В.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ “ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА”

Проектна діяльність, її типи та особливості організації

Шляхи розвитку освіти в Україні на найближчі роки та на перспективу, визначені в Національній доктрині розвитку освіти, передбачають її ґрунтовне реформування в напрямку впровадження в освітню практику особистісно орієнтованого підходу. Розв’язати цю проблему можна за умови, якщо навчально-виховний процес у школі буде спрямований на розвиток активності, самостійності, творчих можливостей кожного школяра.

Сьогоднішнє суспільство потребує ініціативних особистостей, здатних свідомо діяти, швидко розв’язувати проблеми та адаптуватися до змін. Тому в сучасній педагогіці ведеться активний пошук та апробація різних форм і методів діяльності суб’єкта пізнання, що закладає відтак об’єктивні передумови для якісної трансформації педагогічної освіти. Педагог має бути не так джерелом знань та суб’єктом контролю, як організатором самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, їхнім консультантом і помічником. Для цього у вишах необхідно залучати студентів до активного пізнавального процесу, застосування отриманих знань на практиці, до співпраці формулювання й аргументування власної думки.

© *Аліксі́йчук О.С., Федорчук В.В., 2015*

Отже, потреба оновлення освіти спричинила появу та поширення великої кількості нових підходів до організації навчально-виховного процесу, методів та технологій навчання та виховання. Зокрема, значної популярності останнім часом набули так звані педагогічні технології.

Термін “педагогічна технологія” вживається в освіті ще з XIX століття, але й досі немає єдиного визначення цього поняття. Трактуються педагогічні технології як методи навчання, принципи навчання, педагогічна техніка, як алгоритм процесу досягнення спланованих результатів, як наука, педагогічна система, система знань, мистецтво педагога тощо. Об’єднує усі ці визначення спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання. Існує й загальноприйняте уявлення про технологію як конструювання начального процесу за певною схемою.

Розділяючи думку І. Дичківської [2, с. 68], зазначимо, що педагогічна технологія віддзеркалює модель навчально-виховного процесу, об’єднує в собі зміст, форми і засоби навчання та виховання.

Однією з найбільш поширених є проектна технологія або метод проектів. Проект передбачає розробку теми, ідеї, детальне планування; він спрямований на розвиток активного самостійного мислення студента, вміння знаходити і роз’язувати проблеми, залучаючи для цієї діяльності знання з різних галузей, прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів їх вирішення. Особливо цінним у цій технології є те, що всі теоретичні знання, які отримує студент у процесі підготовки проекту, він одразу реалізовує на практиці. Отже, проект стає і шляхом пізнання, і засобом організації педагогічного процесу.

Зважаючи на актуальність педагогічних технологій та ефективність використання технології проектування у вищій школі, вважаємо за доцільне висвітлити можливості

використання проектної діяльності у викладанні шкільного курсу світової художньої культури.

Для характеристики групи методів, які сприяють посиленню активності учнів в процесі навчання, видатний український педагог Григорій Ващенко вживав терміни “активні методи навчання”, “методи шукань”, “дослідні методи”. Адже саме в умовах активного пошуку та дослідження на перший план виступає випереджувальний розвиток самої людини, формування творчої особистості, яка проектує й організовує власне життя і доцільно перетворює навколишній світ.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник у 20-і роки ХХ століття у США. Спочатку його називали “методом проблем” і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Дж. Дьюї. Цей американський філософ і педагог вважав, що дитинство – повноцінний період людського буття. Тому освіта повинна давати не лише знання, які знадобляться в майбутньому дорослому житті, але й знання, вміння і навички, здатні вже сьогодні допомогти дитині у розв’язанні її нагальних життєвих проблем. Іншими словами, школа – це не місце підготовки майбутніх дорослих, а заклад, де дитину вчать жити у навколишньому світі, працювати з іншими людьми і водночас набувати необхідних знань. Щоб досягнути цього, навчання повинно орієнтуватися на інтереси та потреби дітей та ґрунтуватися на їхньому життєвому досвіді. Основним завданням освіти є актуальне дослідження оточення. Й учні разом з учителем йдуть цим шляхом разом, від проекту до проекту.

Послідовник Дж. Дьюї американський учитель В.Х. Кіпатрик практично втілював ідеї проектування свого попередника і назвав спосіб організації роботи з учнями методом проектів. В основі проектування лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі,

критично мислити. Кілпатрик запропонував таку **класифікацію** проектів:

- *продуктивний* (створювальний) проект, пов'язаний з трудовою діяльністю (конструкторською, створенням макета, доглядом за рослинами і тваринами);
- *споживчий* проект (підготовка екскурсій, надання послуг, організація дозвілля);
- *дослідницький* проект (біологічний, фізіологічний, технічний, розв'язання історичних чи літературних проблем);
- *навчальний* проект (проект-вправа) для оволодіння певними навичками [16, с. 57].

Водночас ідея проектного навчання захопила російського педагога С.Т. Шацького, який очолив групу співробітників, що розробляли проекти для практики викладання. В 20-х роках ХХ століття ці ідеї втілювались у навчально-виховний процес школи, але після відомої постанови ЦК ВКП(б) 1931 року їх заборонили.

У зарубіжній педагогіці метод проектів успішно використовувався і розвивався.

Останнім часом зі становленням парадигми особистісно орієнтованої освіти метод проектів переживає друге народження як ефективне доповнення до інших педагогічних технологій, що сприяють становленню дитячої особистості як суб'єкта діяльності та соціальних стосунків. На це є декілька причин:

- необхідність не так передавати учням суму тих чи тих знань, як навчити здобувати ці знання самостійно, вміти користуватися набутою інформацією для розв'язання нових пізнавальних та практичних завдань;
- актуальність набуття комунікативних навичок і вмінь, тобто вміння працювати в різних групах, виконуючи різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо);

- актуальність широких людських контактів, знайомства з різними культурами, точками зору;
- значущість для розвитку людини вміння користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки.

Випускник вищого навчального закладу, володіючи такими навичками та вміннями, буде більш пристосованим до життя, зуміє адаптуватися до змін, працювати у різноманітних колективах.

Сьогодні метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка має завершитись реальним практично відчутним результатом [16, с. 57].

Основна ознака методу проектів – повна й органічна узгодженість навчання з життям, з інтересами студента. Тобто метод проектів ставить майбутніх спеціалістів у становище, аналогічне до становища дорослої людини. І тоді виконавець нагадує практичного інженера, лікаря, агронома, для якого теоретичні знання – засіб творчих шукань. А в кінцевому результаті відбувається активний процес розвитку практичного мислення, але з опорою на науку.

Педагогічна технологія “метод проектів” містить у собі сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю. Недаремно цю технологію захищують до технологій XXI століття.

Технологія проектування – це розв’язання студентом або групою студентів певної проблеми, яке передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів і засобів навчання, а з другого – інтегрування знань та умінь з різних галузей науки, техніки, мистецтва [16, с. 58]. Результати мають бути “відчутні”: якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв’язання, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження.

Щоб досягти такого результату, необхідно вчити виконавців самостійно мислити, знаходити і розв'язувати проблеми, використовуючи з цією метою знання з різних галузей, здатність прогнозувати результати та можливі наслідки. Проектна діяльність завжди орієнтована на самостійну роботу – індивідуальну, парну, групову, яка виконується упродовж певного проміжку часу.

Мета навчального проектування – здобуття досвіду практичної діяльності.

Завдання:

- навчити самостійно здобувати знання та застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;
- сприяти розвитку комунікативних здібностей;
- розширити коло спілкування;
- прищепити уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати та аналізувати інформацію, висувати гіпотези, робити висновки.

Основні вимоги до використання технології:

- наявність цікавої та значущої соціальної проблеми;
- передбачуваність результатів (доповідь, репортаж, альбом тощо);
- самостійна діяльність виконавців (індивідуальна, парна, групова);
- структурованість змістової частини проекту (з вказівкою поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів і певної послідовності дій:
 - визначення проблеми і завдань дослідження;
 - висунення гіпотези;
 - вибір методів дослідження;
 - обговорення способів оформлення кінцевих результатів;
 - збір, систематизація й аналіз отриманих даних;

- підсумки, оформлення результатів, їх презентація;
- висновки, висунення нових проблем дослідження [16, с.58] .

Для ефективної організації проектної діяльності потрібно звертати увагу на основні підходи до **структурування** проекту. Отже:

- 1) починати треба завжди з вибору теми проекту, його типу, кількості учасників;
- 2) вчителю необхідно продумати можливі варіанти проблем, які важливо дослідити в рамках визначеної тематики;
- 3) розподілити завдання між учасниками, обговорити можливі методи дослідження, пошук інформації, творчі рішення;
- 4) самостійну роботу учасників проекту організувати відповідно до їхніх індивідуальних чи групових дослідницьких, творчих завдань;
- 5) постійно обговорювати в групах отримані результати;
- 6) захистити виконані проекти;
- 7) завершити роботу колективним обговоренням, експертною, оголошенням результатів зовнішньої оцінки, висновками.

Однак, проект – це не алгоритм, який складається з чітких етапів. Це модель творчого мислення і ухвал.

Проект може розпочатися з експериментів з матеріалами, з дослідження споживацького попиту, з аналізу кінцевого виробу, з походу в магазин чи розмови зі сторонньою людиною. Дуже важливо, щоб викладач розглядав розвиток здібностей до проектування та виготовлення як цілісний процес. Тому бажано варіювати послідовність етапів від проекту до проекту.

Вибір тематики проектів у різних ситуаціях може бути різним. Деколи викладач визначає тему з урахуванням навчальної ситуації зі свого предмета, власних професійних інтересів, інтересів та можливостей студентів або тематику

проектів, особливо призначених для позааудиторної діяльності, може бути запропонована і самими студентами, які, звичайно, орієнтуються на власні інтереси, здебільшого не тільки пізнавальні, але й творчі, прикладні.

Тематика проекту може стосуватись якогось теоретичного питання навчальної програми для поглиблення знань з певної проблеми, диференціювання процесу навчання. В іншому разі теми проектів стосуються певного практичного питання, актуального і такого, що охоплює знання з різних галузей. Відтак відбувається природна інтеграція знань.

Важливим є передбачення результатів проекту. В процесі роботи над проектом студент формує папку, до якої він складає результати своїх досліджень і аналізу, записує свої ідеї та рішення. Виконавцям можна запропонувати записувати все, що вони робили упродовж, фіксувати, з якими проблемами зіштовхувалися і як їх долали, а також планувати роботу на наступний тиждень. Ці записи повинні виглядати як короткі нотатки.

Загалом проектна діяльність може передбачати три типи результатів. Є матеріальний виріб, який був спроектований, виготовлений, випробуваний і оцінений. Є згадана вище папка. Але головне для вчителя – це процес пізнання і те, наскільки виросла впевненість учнів у своїх силах, їх самооцінка. Завдання педагога – створити зручні, безпечні умови для дитини, які стимулюють її розвиток. Важливим аспектом може стати виставка матеріалів з папок на спеціальних стендах чи стінах кабінету. Це підкреслюватиме важливість дослідження [12, с. 26].

Та в кожному випадку реалізований проект повинен викликати у виконавців ентузіазм, захоплювати їх. Будь-яку дію, що виконується індивідуально, в групі, за підтримки педагога чи самостійно, студенти повинні самостійно спланувати, виконати, проаналізувати й оцінити. Звичайно, розуміючи при цьому мету проектної роботи.

Щоб оволодіти проектною діяльністю та методикою її організації, необхідно насамперед знати, що використання проектів у навчально-виховному процесі вимагає серйозної підготовчої роботи, а самі проекти можуть бути різними, тому варто ознайомитися з їхньою типологією [9, с. 71-79].

Зазвичай, проекти поділяють на види за такими **ознаками**:

- за домінуючою у виконанні проекту діяльністю;
- за предметно-змістовою галуззю;
- за характером координації проекту;
- за характером контактів у проектній діяльності;
- за кількістю учасників проекту;
- за тривалістю виконання проекту.

За першою ознакою, тобто **за домінуючою на час виконання проекту діяльністю**, розрізняють такі типи проектів: дослідницькі, творчі, рольові (ігрові), інформаційні, практико-орієнтовні.

Дослідницькі проекти потребують добре обміркованої структури спільної діяльності учасників, визначеної мети, актуальності предмета дослідження, соціальної значущості, продуманості методів, зокрема й експериментальних; вони повністю підпорядковуються логіці дослідження і мають відповідну структуру (див. вище).

Творчі проекти не мають чітко визначеної структури спільної діяльності учасників, натомість проектна діяльність розвивається, підпорядковуючись жанру кінцевого результату та інтересам учасників. Звичайно, проект завжди потребує творчого підходу, а відтак будь-який проект можна назвати творчим. Але у визначенні типу проекту основне значення має домінуюча діяльність. Крім того, результати представлення та форма їх представлення (свято, газета, відеофільм, експедиція, спортивна гра, драматизація тощо) свідчить якраз про творчий характер проектів цього типу.

Рольові (ігрові) проекти характерні тим, що їх учасники беруть на себе ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути літературні персонажі, реальні особистості, стосунки яких імітуються і творчо ускладнюються. Результати цих проектів або намічаються на початку їх виконання, або вимальовуються лише вкінці. Ступінь творчості тут дуже висока, але домінантним видом діяльності все ж залишається рольово-ігрова.

Інформаційні (ознайомлювально-орієнтувальні) – спрямовані на збір інформації про який-небудь об'єкт, явище і ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, проаналізованою й узагальненою. Такі проекти, як і дослідницькі, потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції упродовж роботи. Структура подібного проекту може бути такою:

- визначення мети й актуальності;
- пошук джерел інформації;
- опрацювання інформації (аналіз і узагальнення);
- представлення результатів.

Такий проект може бути самостійним або частиною дослідницького.

Практико-орієнтовні (прикладні) – це проекти, орієнтовані на чітко визначений практичний результат (документ, програму, словник, шкільний сад тощо). До того ж цей результат обов'язково орієнтований на соціальні інтереси самих учасників. Такий проект потребує детально продуманої структури, сценарію всієї діяльності його учасників з виконанням функцій кожного з них, чітких висновків, тобто оформлення результатів проектної діяльності і участі кожного в оформленні кінцевого продукту. Тут особливо важлива добре зорганізована координаційна робота щодо поетапних обговорень, корекції спільних та індивідуальних зусиль, в організації презентації отриманих результатів та можливих способів їх впровадження в практику, а також систематичної зовнішньої оцінки проекту.

За другою ознакою – **предметно-змістовою галуззю** виділяють два типи проектів: монопроекти та міжпредметні проекти.

Монопроекти проводять у рамках одного предмета (фізики, біології, історії тощо). Обираються найскладніші розділи або теми. Звичайно, робота над монопроектами передбачає застосування знань з інших галузей науки. Подібний проект теж вимагає детальної структуризації з чітким визначенням не лише цілей і завдань проекту, але й тих знань, вмінь, яких виконавці, як передбачається, повинні набути в результаті. Часто робота над такими проектами знаходить своє продовження у вигляді індивідуальних чи групових проектів в позаурочний час. До таких проектів зараховують:

- літературно-творчі проекти – діти різного віку об'єднуються для написання оповідання, повісті, сценарію відеофільму, статті в газету, віршів тощо. Наприклад, в одному з проектів, координаторами якого були професор Кембриджського університету Б. Робінсон та дитячий письменник, завдання полягало в тому, щоб навчити дітей грамотно, логічно і творчо висловлювати свої думки;
- природничо-наукові проекти найчастіше бувають дослідницькими, тобто мають чітко визначене дослідницьке завдання (наприклад, стан лісів у певній місцевості та заходи щодо їх охорони; найкращий пральний порошок; дороги взимку тощо);
- екологічні проекти найчастіше потребують залучення дослідницьких, пошукових методів, інтеграції знань з різних галузей; вони можуть бути одночасно і практично зорієнтованими (кислотні дощі, безпритульні домашні тварини в місті, флора і фауна наших лісів тощо);
- лінгвістичні проекти стосуються проблеми вивчення іноземних мов, що особливо актуально для міжнародних проектів;

- культурологічні проекти пов'язані з історією і традиціями різних країн;
- спортивні проекти об'єднують тих, хто захоплюється певним видом спорту; учасники обговорюють майбутні змагання улюблених команд, методики тренувань, діляться враженнями від нових спортивних ігор, обговорюють результати міжнародних змагань);
- географічні проекти можуть бути дослідницькими, прикладними тощо;
- історичні проекти дозволяють їх учасникам досліджувати найрізноманітніші історичні проблеми, прогнозувати розвиток подій (політичних і соціальних), аналізувати певні історичні події, факти;
- музичні проекти об'єднують партнерів, що цікавляться музикою; це можуть бути аналітичні проекти або творчі, у межах яких учасники можуть спільно створювати музичні твори.

Міжпредметні – це проекти, які інтегрують різні предметні галузі, тому виконують їх в позаурочний час. Це можуть бути невеликі проекти, що поєднують 2-3 предмети, або досить об'ємні, тривалі, загальношкільні, що вивчають досить складну проблему, значущу для всіх учасників проекту (наприклад, “Культура спілкування”, “Проблема людської гідності в сучасному суспільстві”). Такі проекти потребують дуже кваліфікованої координації з боку спеціалістів, злагодженої роботи багатьох творчих груп, що мають чітко визначені дослідницькі завдання, добре продумані форми презентацій.

За характером координації проекти можуть бути двох видів:

1. З відкритою координацією, за якої зрозуміло, хто і як спрямовує дії учасників.

У таких проектах координатор проекту виконує свою власну функцію, ненав'язливо спрямовуючи роботу його

учасників, організовуючи, за потреби, окремі етапи проекту, діяльність окремих його виконавців (наприклад, коли потрібно домовитися про зустріч в якійсь офіційній установі, провести анкетування, інтерв'ю спеціалістів тощо).

2. 3 прихованою координацією. Учасникам дається можливість самостійно провадити роботу, або координатор (один з учасників) спрямовує роботу як самостійний керівник (це стосується головним чином телекомунікаційних проектів). У таких проектах координатор не виявляє прямо своєї функції, а виступає як рівноправний учасник проекту. Наприклад, професійний дитячий письменник виступав як учасник проекту, намагаючись “навчити” своїх “колеґ” грамотно й літературно викладати свої думки на різні теми. Проект завершився виданням цікавого збірника дитячих оповідань на зразок арабських казок. В іншому разі таким прихованим координатором економічного проекту для старшокласників був британський бізнесмен, який також під виглядом одного з ділових партнерів намагався підказати найефективніші розв'язки конкретних фінансових, торговельних та інших угод. У третьому випадку для дослідження деяких історичних фактів до проекту ввели професійного археолога. Він, виступаючи в ролі старої, німичної людини, але досвідченого спеціаліста, спрямовував “експедиції” учасників проекту в різні регіони планети і просив їх повідомляти йому про всі цікаві факти, знайдені дітьми на розкопках, задавав їм час від часу “провокаційні” питання, які спонукали виконавців проекту заглиблюватися в проблему.

За характером контактів проекти бувають:

- **внутрішні або регіональні** (здійснюються в межах країни, регіону, школи, класу);
- **міжнародні**, в яких беруть участь представники різних країн (часто тут використовуються інформаційні засоби).

За кількістю учасників проекти поділяються на:

- **особистісні;**
- **парні;**
- **групові.**

За тривалістю виконання проекти розділяють на:

- **короткотривалі** (кілька занять з одного предмета);
- **середньої тривалості** (від тижня до місяця);
- **довготривалі** (кілька місяців).

Зазвичай, робота над короткотривалими проектами проводиться на заняттях з окремого предмета, іноді з залученням знань з іншого предмета. Щодо проектів середньої і значної тривалості, то вони – звичайні чи телекомунікаційні, внутрішні чи міжнародні – є між предметними і містять досить значну проблему або кілька взаємопов'язаних проблем. Такі проекти проводяться в позаурочний час, хоча відстежувати їх можна і на уроках.

Звичайно, в реальній практиці найчастіше доводиться мати справу зі **змішаними** типами проектів, які мають ознаки дослідницьких і творчих, практично зорієнтованих і дослідницьких. Кожний тип проекту певним чином координується, має свої строки виконання, етапи, кількість учасників. Тому, розробляючи той чи той проект, треба брати до уваги ознаки та характерні особливості кожного з них.

Найперспективнішими видами проектної діяльності з огляду на її потенціальні психолого-педагогічні можливості З. Таран [17, с. 19] вважає колективні міжпредметні чи надпредметні проекти, що не тільки виступають як інтегруючий фактор, систематизують знання, а й забезпечують максимальне його наближення до реальних потреб життя, творчої самореалізації, природовідповідного розвитку і конструктивної соціалізації особистості учнів.

Як відзначав академік І. Бех [1, с. 204], головна установка та спрямованість особистості в юності полягає саме в діяльному самовизначенні, виборі власного життєвого шляху і пошуку рівноправних взаємин зі старшими. Ось

чому таке природне зростання прагнення до самостійності і демократизму в спілкуванні з дорослими неодмінно має підвести сучасного педагога до кардинальних змін у спілкуванні та сприйнятті особистості вихованця. Отже, проектне навчання не тільки спонукає до розумно вмотивованої діяльності відповідно до вікових і навчальних інтересів студентів, а й істотно трансформує роль педагога у керівництві нею. З носія готових знань викладач перетворюється на організатора пізнавальної діяльності молодих людей, консультанта, порадника, координатора, який переконує у власній правоті силою досвіду, мудрості, вагомому аргументу, але не наказу. Змінюється і психологічний клімат в аудиторії, оскільки педагогу доводиться переорієнтовувати свою навчально-виховну роботу і роботу студентів на різні види самостійної діяльності, на пріоритет діяльності дослідницького, пошукового, творчого характеру.

Загалом **викладач** продовж виконання проекту виконує декілька ролей. Він ентузіаст, оскільки повинен “запалити” учасників проекту загальною ідеєю. Він і спеціаліст, бо володіє знаннями та вміннями в кількох галузях. Він консультант, організатор доступу до необхідних ресурсів та спеціалістів. Керівник, особливо у питаннях розподілу часу та зусиль виконавців. Це людина, яка запитує, підбадьорює, морально підтримує. Він партнер у процесі навчання. Його мета – розвинути ініціативність, винахідливість, творчість, вдумливе ставлення до практичної роботи.

Складним завданням є **оцінювання** за проектною роботи. Педагоги Великої Британії [12, с. 26-27] розрізняють сумарну оцінку (тобто бал, який показує, наскільки добре була виконана робота) і формувальну оцінку, за допомогою якої показують учням, де і як вони можуть вдосконалитися. Звичайно, з цих двох оцінок формувальна має значно більшу користь. Обидві оцінки виставляються як під час роботи над проектом, так і після її завершення.

Зовнішня оцінка проекту дає можливість відстежувати його ефективність, необхідність своєчасної корекції. Характер такої оцінки великою мірою залежить від типу проекту, а також від теми (змісту), умов проведення. Якщо це дослідницький проект, то він неминуче містить етапи проведення, причому успіх усього проекту здебільшого залежить від правильно організованої роботи на окремих етапах. Тому необхідно стежити за такою діяльністю виконавців поетапно, оцінюючи її крок за кроком. Але оцінка не обов'язково має бути балом. Можливі різні форми заохочення: “Все вірно. Продовжуйте”, “Потрібно зупинитися і подумати. Щось не виходить. Подумайте”. В ігрових проектах, що мають характер змагання, доцільно використовувати бальну систему. У творчих проектах часто неможливо оцінити проміжні результати. Але стежити за роботою все одно необхідно, щоб вчасно прийти на допомогу, якщо це необхідно (але не у вигляді готового рішення, а у вигляді поради). Тобто, зовнішня оцінка проекту (як проміжна, так і підсумкова) потрібна, але вона може мати різні форми, залежно від багатьох факторів. Прикладом можуть бути такі **параметри зовнішньої оцінки проекту** [9, с. 79]:

- значущість і актуальність висунутих проблем, відповідність тематиці;
- коректність використаних методів дослідження і обробки результатів;
- активність кожного учасника;
- колективний характер ухвал;
- характер спілкування і взаємодопомоги у виконанні проекту;
- глибина проникнення в проблему, використання знань з інших галузей;
- доказовість ухвал, уміння аргументувати свої висновки;
- естетичне оформлення результатів;
- уміння відповідати на питання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей.

Загалом, знаючи основні ознаки, типи проектів та особливості їх організації, можна реалізовувати проектну роботу в межах різних навчальних предметів в усіх куточках освітнього простору.

Організаційно-методичні підходи до реалізації методу проектів у шкільному курсі художньої культури.

Проблема підготовки майбутніх педагогів на основі нагромадженого багатомісячного досвіду минулих поколінь сьогодні особливо актуальна. Розгортання навчально-виховного процесу у вищому закладі педагогічної освіти з урахуванням сучасних культурологічних підходів сприяє формуванню у студентів таких важливих професійних якостей, як гуманізм, комунікативність, національна самосвідомість тощо.

Процеси гуманізації та інтегрування естетичної інформації, які відбуваються на рівні свідомості або підсвідомості студентів бажано спрямовувати й корегувати, залучаючи відповідні освітні технології. За таких умов ці процеси під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів набуватимуть організованості, системності, а отже, й педагогічної ефективності.

З огляду на це, особливого значення набуває реалізація методу проектів на уроках художньої культури. Саме цей метод має великий духовно-творчий потенціал, йому притаманні такі ознаки, як урахування індивідуальності учнів, стимулювання їхнього розвитку відповідно до здібностей і можливостей, кооперація діяльності школярів, активізація колегіальної співтворчості.

Вчені-педагоги Бондаренко Є.А., Масол Л.М., Нікітіна А.Б., Реут В.Ф., Фомінова М.А. розглядають метод проектів як одну з новітніх прогресивних педагогічних технологій. За своєю типологією (у рамках вивчення художньої культури в загальноосвітній школі) проект може бути дослідницьким, творчим, інформаційним, ролево-ігровим, екскур-

сійним тощо. Оскільки предмет “Шкільний курс світової художньої культури” спрямований на підготовку студента до майбутньої педагогічної діяльності через освоєння простору художньої культури, ми маємо справу найчастіше з творчими, ролево-ігровими, екскурсійними варіантами проектної діяльності. Залежно від педагогічного завдання проект може використовуватися:

- як варіант проведення підсумкових занять за розділами програми або зі всього курсу;
- як метод засвоєння поширених тем програми, які передбачають інтеграцію знань із різних предметів;
- як велика творча робота, яка дозволяє більш глибоко засвоїти запропонований програмою матеріал у структурі урочної та позаурочної діяльності.

Вибір проектної форми проведення **різних варіантів підсумкових занять** пояснюється тим, що кінцевий висновок навчання з такого предмета, як “Шкільний курс світової художньої культури”, не має бути виражений простою сумою знань, студенти повинні відчутти практичну значущість предмета, навчитися орієнтуватись у різних джерелах інформації, присвячених цьому предмету, навчитися порівнювати загальну інформацію з художньою. Розвивальний характер навчання і виховання передбачає виховання в людині здібності до відкритості, до широкої комунікації, самостійного мислення, аналізу, дій. Велику роль при цьому відіграють інформаційні технології. Інформаційне забезпечення студентів (вільний доступ до необхідної навчальної, наукової, культурної та іншої інформації) – запорука творчого розвитку особистості. Для проекту, який використовується як підсумкове заняття, можна запропонувати теми, які завершують вивчення певного розділу програми і подані як підсумок роботи з цього розділу, або ж зі всього курсу. За останні роки досить активно почала поширюватись така форма проведення іспиту з предмета, як екзамен у творчій формі, зокрема й захист проекту.

Метод проектів дозволяє організувати справжню *дослідницьку творчу самостійну діяльність упродовж усього навчального часу, відведеного на вивчення предмета*, з використанням різноманітних методів і форм самостійної пізнавальної, практичної та художньо-творчої роботи. Проектна форма педагогічної діяльності ефективна тільки в контексті загальної концепції навчання і виховання. Вона пропонує відмовитись від авторитарних методів навчання та передбачає продумане й концептуально обґрунтоване поєднання різноманітних методів, форм і засобів навчання.

Реалізація проектної діяльності передбачає спеціальну підготовку як педагога, так і студентів.

Можна спробувати узагальнити та виділити деякі **вимоги до викладача – організатора проектної діяльності:**

- уміння відібрати найцікавіші та практично значущі теми проектів;
- володіння достатнім арсеналом дослідницьких, пошукових методів, уміння організувати дослідницьку самостійну роботу студентів;
- переорієнтація навчально-виховної роботи з предмета на введення різноманітних видів самостійної діяльності студентів, на перевагу індивідуальних, парних, групових видів самостійної роботи дослідницького, пошукового, творчого плану. В цьому разі педагог займає важливу, але не домінуючу позицію, виконує функції наставника чи консультанта, він відіграє роль не тільки організатора, але й учасника такого навчального процесу, який будується як діалог студентів з пізнавальною реальністю, з іншими людьми, як збагачення їх цілісного досвіду. Тобто, йдеться про *розвивальне* навчання, яке передбачає володіння педагогом такими якостями, як:
- володіння мистецтвом комунікації, уміння організувати та вести дискусії, не нав'язуючи свою точку зору;

здібність генерувати нові ідеї, спрямовувати студентів до дій; уміння встановлювати та підтримувати у групі стійкий, позитивний настрій;

- володіння інформаційною грамотністю (орієнтація у друкованих джерелах інформації, аудіовізуальна культура, володіння комп'ютерними технологіями);
- володіння методикою інтеграції знань для розв'язання проблематики вибраних проектів.

Спробуємо також сформулювати **вимоги до студентів**:

- володіння основними дослідницькими методами (аналіз літератури, пошук нових джерел інформації, збір та опрацювання даних, наукове пояснення отриманих результатів, бачення нових проблем, гіпотез, методів їх розв'язання);
- володіння комп'ютерними технологіями для ведення та редагування інформації (текстової, графічної), уміння працювати з аудіовізуальною та мультимедійною технікою (за необхідністю);
- володіння комунікативними навичками;
- уміння інтегрувати раніше отримані знання із різних навчальних дисциплін для розв'язання пізнавальних завдань.

Метод проектів орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, яку вони виконують упродовж певного часу. Робота над проектом завжди передбачає розв'язання певної проблеми, яка вимагає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних творчих галузей. Вибір тематики проектів у різних ситуаціях може варіюватися. Бажано, щоб тематика проектів з “Шкільного курсу світової художньої культури” визначалася не тільки бажанням поповнити об'єм знань з історії культури, розуміння специфіки художнього образу, але й сприяла усвідомленню себе як частини світової культури, співавтором художнього твору (як слухач, читач, глядач).

Тобто проект потребує від студентів не лише уміння орієнтуватися в об'ємі інформації з предмета, але й виявлення творчих здібностей, наявності уяви, уміння синтезувати художню інформацію та надавати проекту художню форму, адекватну змісту предмета, який вивчається.

Виконання проекту як додаткової творчої роботи з предмета, не пов'язаної безпосередньо з вивченням програмного матеріалу, дозволяє узагальнити отримані виконавцями знання, оцінити здібності студентів до міжпредметної інтеграції та їхній творчий потенціал у виборі й обґрунтуванні теми, пошуку необхідної інформації тощо. Тематами таких проектів можуть бути:

- “Парадокси епохи Відродження”;
- “Романтизм у світовій художній культурі”;
- “Світ кіномистецтва”;
- “Мистецтво модерну”;
- “Наш Шевченко”, “Твори Т.Г. Шевченка у різних видах мистецтва” тощо.

Проектна форма роботи має допомогти студентам відчувати практичну значущість отриманих знань з предмета, навчити орієнтуватись у доступних джерелах інформації, систематизувати свої знання, отримані з вивчення інших дисциплін (світової художньої культури, культурології, рідної мови, музичного мистецтва, історії музики, естетики, релігієзнавства, народознавства та ін.), розвивати свій творчий потенціал.

Робота з виконання проекту будується у кілька етапів:

На першому етапі визначається тема проекту, відбираються необхідні 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 визначення змісту і

структури проекту, який має бути реалізований самими студентами. Відчуття особистої значущості у виборі проблеми та визначенні загальних шляхів реалізації мети роблять цю працю особливо важливою для кожного студента. Це сприяє формуванню мотивації роботи над проектом та розв'язанню усіх пов'язаних з ним навчальних завдань.

На другому етапі будується образ індивідуальної та колективної організації дослідницької роботи на основі аналізу та творчої переробки отриманої інформації. Відбувається розподіл завдань між учасниками. Визначається схема їх взаємодії, планування порядку роботи. У студентів формується здатність до самостійної цілеспрямованої діяльності та вміння корегувати свої плани відповідно до дій інших членів групи. Фіксація результатів цієї роботи може здійснюватись у різних формах (комп'ютерне опрацювання даних, відеозапис, розробка самостійних сценаріїв).

На третьому етапі здійснюється захист проекту у формі, яка відповідає змісту проекту (презентація відео-офільму, мультимедіа-шоу, проведення екскурсії тощо). Особливої уваги заслуговує складання студентами підсумкового звіту, який описує як траєкторію руху проектної думки, так і цікаві епізоди роботи, що всім запам'ятались. Супровідний рефлексивний аналіз не менш важливий, ніж здобуття студентами конкретних знань та умінь, передбачених навчальною програмою. Оформлений у вигляді брошури, набраний та роздрукований хоча б у одному екземплярі за допомогою звичайної видавничої системи, може бути досить вагомим “продуктом”, одержаним у результаті проектної роботи.

Проектні методики досить часто використовуються у міжпредметній інтеграції, у блочно-модульній системі навчання, оскільки така методика дозволяє виділити час для засвоєння об'ємних тем з програмного матеріалу на основі активного самостійного або групового навчання.

Проекти можуть бути *глобальними*, які втілюються зокрема через Internet з міжнародними партнерами, але можуть бути і досить *локальними*.

Для вивчення “Шкільного курсу світової художньої культури” досить популярними можуть бути кінопроекти, екскурсійні та творчі проекти.

Творчі проекти за своєю суттю досить близькі до уроків-спектаклів. Але викладач виступає вже не як ініціатор, а як консультант. Обов’язковою умовою є створення студентами свого сценарію. Звичайно, не кожному під силу написати самостійний літературний твір, тому здебільшого творчі проекти можуть проходити у формі літературно-музичних композицій тощо.

Творчі проекти організовуються переважно як групові, оскільки передбачають виконання учасниками багатьох функцій. Спочатку студенти розподіляють між собою обов’язки (дослідна робота, написання сценарію, оформлення тощо), які іноді через малу кількість учасників доводиться суміщати. Груповий пошук інформації та її творче перетворення на сценарій відкриває великі можливості самореалізації для студентів, розкриває їхні здібності. Окрім участі у попередній роботі кожен з учасників повинен обов’язково взяти участь у захисті проекту (для кожного передбачається посильна роль). Назви проектів можуть бути такими: “Вічні теми мистецтва”, “Епоха Відродження у Франції”, “Італійське Відродження”, “Безсмертна культура Античності”, “Тема кохання у творчості Шекспіра”, “Козацьке бароко” та ін.

Кінопроект – назва дещо умовна. Вона передбачає створення любительських відеофільмів. Найдоречніший жанр тут – публіцистичний фільм. Від учасників кінопроекту вимагається володіння любительською відеокамерою на рівні користувача. Недостатність професійної майстерності не повинна ставати серйозною перешкодою. Оцінюється головним чином вміння студентів представити своїм філь-

мом мистецьку проблему і, можливо, запропонувати свій варіант її розв'язання. Проектуватися можуть такі фільми: “Духовне відродження України” (зйомки на святкування Благовіщення, Воскресіння Господнього, Різдва, роздуми про духовність тощо), “Храми нашого міста” (монтажний фільм, своєрідний “кінореферат”).

Екскурсійні проекти можуть бути представлені у вигляді звітів про заочні або реальні екскурсії музеями чи визначними пам'ятками архітектури міста. Це оптимальна форма для індивідуальних проектів. Екскурсія може бути проведена як для своїх однокласників, так і для студентів інших курсів та груп.

Форма екскурсійного проекту не є для студентів чимось принципово новим. Адже всі необхідні навички вони отримують упродовж року на практичному занятті у музеї, особливості якого віддзеркалені у таблиці:

Порівняльний аналіз екскурсійного проекту та заняття в аудиторії:

Практичне заняття	Екскурсійний проект
Твори мистецтва представлені, зазвичай, у вигляді репродукцій, діапозитивів, вторинних образів	Безпосередня зустріч з живим мистецтвом, оригіналами шедеврів світової художньої культури
Звична атмосфера практичного заняття, яке проводиться в аудиторії	Атмосфера Храму Мистецтва, емоційна піднесеність
Переважає конфронтаційний стиль взаємин: викладач – студент, студент – викладач. Мистецтво – переважно лише фон педагогічного процесу	Духовна співпраця викладача і студента. Викладач і студент “дивляться в один бік”, викладач – приклад зразкового глядача і слухача

Заняття проводить викладач за планом	Самостійно проведене студентами практичне заняття за наперед визначеним (викладачем і студентами) маршрутом
Переважно пасивне сприймання матеріалу студентами.	Студенти активно оволодівають духовним змістом творів мистецтва. Не тільки накопичується емоційний досвід, але й культивується і розвивається ставлення до мистецтва як вищої цінності

Прикладом глобального проекту, який передбачає реалізацію через численні міжпредметні зв'язки, може бути “Розвиток художньої культури України ХХ-ХХІ ст.”

Допоміжні предмети: історія, суспільствознавство, література, музика, образотворче мистецтво.

Етапи виконання проекту:

- визначення основної лінії реалізації проекту (наприклад, “Становлення і розвиток національної художньо-культурної традиції в Україні”, “Київ – центр художньо-культурного життя України”, “Інтеграція української мистецької традиції в загальносвітовий культурний простір” тощо);
- розподіл напрямків пошуку та обробки інформації у групах;
- визначення кінцевої форми проекту (виставка, відеофільм, наукова робота, фотоальбом тощо);
- визначення термінів та форм попередніх звітів (спецвипуски студентського телебачення, реферативні виступи, екскурсії, газетні випуски тощо)

Орієнтовний зміст роботи:

- вивчення рівня сучасного стану української художньої культури за допомогою сучасних засобів масової інформації (преса, телебачення, реклама, анонси, каталоги виставок тощо);

- проведення репортажних та соціологічних досліджень (відвідування виставок, концертів, вистав, проведення опитувань та інтерв'ю зі спеціалістами у досліджуваній галузі тощо);
- вивчення історії питання (робота в архівах, перегляди старих фільмів та телепередач, читання мемуарної й іншої літератури);
- узагальнення отриманого матеріалу.

Важливо, щоб виконавці побачили цілісну картину світу, взаємозв'язок та взаємозалежність різних галузей мистецтва. І якщо вони набудуть навичок збору та опрацювання необхідної інформації, її розуміння, навчатися аналізувати й систематизувати, то це для них буде надзвичайно корисним у подальшій навчальній діяльності.

Педагогічні завдання: формування культури сприймання інформації, розуміння специфіки мовлення засобів масової інформації та розвиток критичного мислення у процесі спілкування з мас-медіа, використання допоміжної інформації у підготовці з тієї чи тієї проблеми (розвиток навичок використання телебачення як допоміжного джерела навчальної інформації).

Готуючи студентів до великих проектів, доцільно проводити тренувальні вправи з виконання різноманітних творчих завдань, спрямованих на формування навичок аналізу та синтезу, співставлення різноманітних засобів виразності, які використовуються для створення одного і того самого художнього образу, розвитку асоціативних рядів, комунікативних умінь тощо.

У роботі над проектом виникає необхідність формування інформаційної культури при виконанні усіх видів роботи, пов'язаних із засвоєнням прийомів і засобів масової інформації (ЗМІ) та використання їх у реальній практиці (проведенні інтерв'ю, підготовці відеосюжету тощо). Крім того, проектна діяльність передбачає безпосереднє використання інформації, яка транслюється на різних телеканалах, що сприяє розвитку критичного усвідомлення та

переробки даних. Інформаційна культура передбачає загальне уявлення як про інформаційні процеси в навколишньому світі, про джерела тієї чи тієї інформації, засоби масової інформації, так і про систему моральних та юридичних норм, цінностей, розуміння суті та своєрідності мови ЗМІ.

Для становлення критичного ставлення до інформації, яка передається каналами ЗМІ, досить корисно простежити весь шлях розвитку ЗМІ, інформаційних технологій, які дозволяють удосконалити форми подачі матеріалу. Студентам можна демонструвати можливості моделювання у віртуальному просторі. Показати принципові відмінності телебачення та інших засобів масової інформації від Internet. Телебачення не може дати глядачеві відчуття свободи дій. Водночас у Internet людина вільно вибирає інформацію, сама її отримує, сама може змоделювати ситуацію спілкування.

За умови цілеспрямованої роботи з ознайомлення зі специфікою різноманітних джерел інформації варто звернути увагу на розвиток навичок медіакультури як уміння критично відбирати, усвідомлювати та використовувати інформацію, яка отримується різними каналами, які є складовою частиною масової культури. Для цього може бути запропонована проектна діяльність власне з проблем використання засобів масової інформації в контексті розвитку світової художньої культури сучасності (наприклад, проект “Минуле, сьогодні і майбутнє музею в історії людства”).

Звичайно, ця проблема потребує подальшого дослідження та розгляду. Бажано детальніше розкрити методику проектної діяльності як однієї з форм, що найбільше опирається на засоби мас-медіа. Технологія проектування дозволяє студентам досить повно реалізувати потенціал самостійної пошуково-дослідної діяльності за допомогою різноманітних джерел інформації, яка поєднується з аналізом самостійно створеної інформаційної продукції. Така робота сприяє розвитку навичок сприймання та розуміння

засобів масової комунікації у всьому об'ємі. Тут реалізується ідея тісного взаємозв'язку з навчальною діяльністю на основі самостійної творчості студента, де педагог виступає як консультант-координатор.

Список використаних джерел

1. Бех І. Особитісно зорієнтоване виховання / І. Бех // Наук. метод. посібник. – Київ; ІЗМН, 19987. – 204 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська // Навч. посібник – Київ : Академвидав, 2004. – 351 с.
3. Кларина М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларина. – Москва : Арена, 1994 – С. 109.
4. Костюк О., Левчук Л., Рудницька О., Масол Л. та ін. Державний стандарт загальної середньої освіти. Художня культура (проект) //Мистецтво та освіта. – Київ, 1997. – № 3. – С. 2-10.
5. Лозанов Г. Суггестология / Г. Лозанов. – София, 1970. – 255 с.
6. Масол Л. Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі / Л. Масол // Мистецтво та освіта. Київ, 1999. – №4. – С. 38-45.
7. Масол Л.М. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл 5-11 класи / Л.М. Масол, Н.Є. Миропольська. – Київ, 2005. – С. 184-231.
8. Методпроектвов: науч.-метод. сб. Сер. Сер. Современные технологии университетского образования / Белорусский гос. университет. Центр проблем развития образования. Респ. ин-т высш. шк. БГУ. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – Вып. 2. – 240 с.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – Москва : Издательский центр “Академия”, 2000. – 272 с.

10. Освітні технології / За ред. О.М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2002. – 255 с.
11. Полат Е. Что такое проект / Е. Полат, А. Петров, М. Бухаркина, – 2004. – №5-6. – С. 10-17.
12. Питт Дж. Что это такое и как мы это делаем / Дж Питт – 2004. – №5-6. – С. 26-27.
13. Предтеченская Л.М. Методические рекомендации для преподавания “Мировой художественной культуры” / Л.М. Предтеченская, Л.В. Пешикова. – Москва, 2001. – 150 с.
14. Психотехнічні ігри та вправи / Упоряд. І.Н. Слободянюк, О.О. Холодова, О.І. Олексенко. – Вінниця, 1995. – 31 с.
15. Сорочан Т.М. Проектні технології у виховній роботі навчальних закладів Луганщини / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2007. – 250 с.
16. Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник / Автор-укладач Федорчук Е.І., Кам'янець-Подільський : АБЕТКА, 2006. – 212 с.
17. Таран З. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проектами / З. Таран // Відкритий урок. – 2004. – №5-6. – С. 18-20.
18. Формування образного мислення. Науково-методичне видання / За ред. Л. Масол, В. Рагозіної, М. Скирди. – Нью-Йорк; Київ, 2001. – 78 с.
19. Химик И. Как преподавать “Мировую художественную культуру” / И. Химик. – Москва, Просвещение, 1994. – 152 с.
20. Юсов Б. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области “Искусство” /Б. Юсов // Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – Москва : Компания “Спутник +”, 2004. – 253 с.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ

Уже аксіомою є твердження про те, що творчі можливості, закладені у кожній людині природою, на певному етапі мають бути педагогічно скориговані, оскільки саме учитель, вихователь, наставник може значною мірою професійно закласти підґрунтя естетичного розвитку особистості та визначити сталий напрямок цього процесу. Мистецька освіта, сутність якої, на думку академіка І. Зязюна, полягає у “поєднанні інтелекту і почуттів”, в сучасних умовах разом із формуванням творчості та культури методологічного мислення, стимулюванням пізнавальної й творчої активності у різних видах життєдіяльності людини має бути складовою естетичного розвитку особистості [4, с. 112].

На сучасному етапі розвитку суспільства стратегічними цілями мистецької освіти є: задоволення потреб та інтересів особистості в отриманні якісної культурно-мистецької освіти; збереження наявної багаторівневої мережі навчальних закладів культури і мистецтв; забезпечення потреб вітчизняної культури і мистецтва у кваліфікованих кадрах; збереження та розвиток творчих, педагогічних, наукових і мистецьких шкіл [14, с. 17].

У контексті організації естетичного виховання особистості пріоритетними науковці визначають початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (музичні, хореографічні, художні, хорові, школи мистецтв тощо), яких в Україні нараховується 1478 одиниці. У них навчаються близько 310 тис. учнів, а навчальний процес забезпечують понад 34 тис. викладачів. Свою діяльність педагогічні колективи спеціалізованих мистецьких навчальних закладів спрямовують на всебічний розвиток творчої особистості кожної

дитини, становлення її духовності та високих моральних цінностей, реалізацію здібностей та талантів. Важливими проблемами функціонування початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів сьогодні залишаються поліпшення методичного забезпечення навчального процесу та підвищення рівня соціального захисту викладачів [14, с. 71].

Головними завданнями розвитку культурно-мистецької освіти є: забезпечення мистецької освіченості для всіх, загального естетичного виховання з дитячого віку; запровадження нових сучасних механізмів навчання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду; вдосконалення законодавчої та нормативної бази з урахуванням специфіки культурно-мистецької освіти; запровадження нових механізмів підготовки кадрів на засадах, що поєднують державне фінансування із залученням коштів підприємств, спонсорів і меценатів; підвищення престижу культурно-просвітницьких професій; удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації кадрів з урахуванням реальної потреби галузі в кваліфікованих фахівцях; посилення соціального захисту викладачів культурно-мистецьких навчальних закладів; створення та видання сучасних підручників і навчальних посібників для мистецьких навчальних закладів; оновлення складу музичних інструментів в музичних закладах освіти [14, с. 19].

Отже, спеціалізовані позашкільні мистецькі навчальні заклади як основний інструментарій розвитку культурно-мистецької освіти сьогодні перетворюються у центри відродження духовності. Та все ж музична педагогіка відчуває гостру потребу в професійних кадрах та ефективній методиці розвитку музичних здібностей дітей. Необхідність такої раціональної методики особливо зростає в системі масової музичної освіти, оскільки мистецькі позашкільні навчальні заклади залучають до навчання не тільки музично

обдарованих дітей з яскравими здібностями, а й учнів з посередніми музичними даними.

Педагоги-музиканти обговорюють питання щодо найбільш продуктивних методів та прийомів виховання особистості учня засобами естетичного, морального й духовного в музичному мистецтві (Е. Абдуллін, Ю. Алієв, О. Рудницька, Г. Падалка); специфіки підготовки до професійної діяльності вчителя музики у зв'язку з організацією певних видів музичної діяльності учнів (Л. Арчажнікова, М. Лещенко, М. Моїсеева та ін.). Огляд музично-педагогічної літератури свідчить про постійний інтерес науковців до професійної підготовки та діяльності вчителя (О. Апраксіна, Н. Андрієвська, О. Олексюк, Н. Ничкало, Т. Сущенко), теоретичних основ формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (Ф. Гоноблін, М. Кухарев, Н. Кузьміна), формування особистості вчителя (С. Сисоева, В. Сластьонін, О. Щербаков). Навчанню та вихованню дітей у позашкільних навчальних закладах в сучасних умовах присвячені наукові праці О. Биковської, В. Вербицького, В. Мачуцького, Г. Пустовіта, А. Сиротенка та ін.

Відомо, що важливим показником духовних потреб молоді особи є її ставлення до музичного мистецтва. Здатність розуміти специфіку музичного мистецтва вимагає від масового слухача активної роботи розуму й почуттів. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з цієї проблеми, зауважимо, що все більше привертає до себе увагу багатьох дослідників позашкільне мистецьке середовище, але у вивчених нами працях переважають теоретичні узагальнення, нагромадження емпіричного матеріалу, який ще не став підґрунтям практичного розв'язання питань доцільної організації позашкільної діяльності учнів у нових соціокультурних умовах сьогодення. Як засвідчує аналіз, часом це породжує безплідну полеміку, коли одні дослідники критикують інших за таке тлумачення позашкільного

середовища і його сутності, яке зумовлене специфікою предмета їхніх власних напрямів наукового пошуку. Розглядаючи зазначені підходи з акцентом на виховний аспект проблеми дослідження, вважаємо, що доречно звертати увагу не на те, що їх взаємовиключає, а на те, що їх взаємодоповнює, переборює односторонність за збереження цінного у педагогічному ракурсі. Лише за такої умови ці уявлення і погляди будуть мати теоретичне і практичне значення для отримання знань та новітньо-креативних підходів до педагогічного процесу студентів музично-педагогічних вишів у позашкільних мистецьких закладах.

Позашкільне виховне середовище привертає сьогодні все більшу увагу психологів, соціологів, педагогів, бо саме тут відбувається активний контакт молоді особи із навколишнім світом, акумулюється її життєвий і культурний досвід. У педагогіці розглядаються поняття: “позаурочна”, “позакласна”, “позашкільна”, “позанавчальна виховна робота”. Термін “позашкільна робота” означає виховну роботу, що здійснюється спеціальними позашкільними навчальними закладами. Терміни “позаурочна” і “позанавчальна виховна робота” можна розглядати як найбільш широкі, вони охоплюють усі види і форми виховної роботи зі школярами, які проводяться поза межами уроку або навчального часу.

Позашкільна робота спрямована на задоволення інтересів і потреб школярів у різних галузях знань і видах діяльності, розкриття і розвиток їхніх талантів і здібностей, виховання суспільної і пізнавальної активності. Вона сприяє забезпеченню безперервності і послідовності навчально-виховного процесу. У нашій країні склалася система спеціалізованих позашкільних навчальних закладів, що повинна забезпечити доступність позашкільної освіти та виховання. Специфіка виховної роботи у позашкільних мистецьких навчальних закладах полягає у тому, що здійснюється вона у сфері дозвілля. У цьому середовищі діти розкріпачені і

відчувають себе більш вільно, ніж у школі. Тут немає жорсткої дисципліни і панує педагогіка співпраці. Принциповою умовою ефективності виховного впливу у позашкільній роботі, з нашого погляду, є створення суб'єкт-суб'єктної гармонійної єдності почуттєвої, вольової сфери творчої діяльності учнів на будь-якому етапі їх розвитку, гуманізація педагогічного процесу. А. Суцценко слушно зауважує: "...гуманізація позакласної роботи означає, що в структурі її цілей перевага надається формуванню "людини гуманної", "людини духовної", яка може відокремити "добро" і "зло", здатної відстоювати свої моральні принципи і, в разі необхідності, протистояти тиску середовища" [13, с. 276].

Питання позашкільної роботи з дітьми і молоддю розглядаються у працях таких сучасних вітчизняних дослідників, як Т. Дем'янюк, Р. Науменко і Л. Ковбасенко, О. Мироненко, Г. Пустовіта. Так, на думку О. Мироненко, позашкільна робота лише тоді сприятиме формуванню особистості учня, коли виступатиме як особистісне самовизначення індивіда відповідно до його бажань, можливостей і потреб [9, с. 16]. Завдяки специфіці педагогічного впливу позашкільна освітньо-виховна робота має великі потенційні дидактичні та виховні можливості. Орієнтація на пріоритети навчання і виховання мистецьких позашкільних навчальних закладів визначається сучасними суспільними умовами. "При цьому навчання передбачає не лише озброєння окремими знаннями, вміннями та навичками, а й відповідне формування особистості і, таким чином, саме перетворюється на форму виховання" [11, с. 15].

Позашкільні мистецькі заклади розв'язують виховні завдання за допомогою залучення дітей до культури і створення культурних цінностей. На думку Т. Дем'янюк, "...у позашкільному педагогічному процесі внутрішня емоційна енергія вихованців потребує розумового спрямування через систему ціннісної орієнтації, через творчість до адекватної

духовної самореалізації людини в соціумі. Участь в активній діяльності по засвоєнню вселюдських і національних цінностей дає змогу вихованцям знайти своє місце в житті” [3, с. 77]. Співробітники Інституту проблем виховання АПН України Л. Масол, Н. Ганнусенко, О. Комаровська, С. Ничкало, О. Оніщенко, В. Рагозіна розробили програму “Художньо-естетичне виховання школярів у позаурочній діяльності”, яка передбачає суттєві зміни у традиційній практиці позаурочної виховної роботи. Її нерегламентований, неформальний характер потребує і неформальних методів впливу, пошуку й об’єднання в систему формуючих ситуацій, у яких активною ланкою є спільна творчість педагога і школяра [15, с.2]. Зазначимо, що головним засобом виховання тут виступають заходи музичної культури, які подаються у яскравій, цікавій формі з урахуванням вільного вибору музичних творів для слухання та виконання. Глибоко зацікавлене ставлення педагогів, викладачів мистецьких позашкільних навчальних закладів, керівників творчих колективів до справ і турбот школярів, до їх ефективного естетичного розвитку є стимулом активності вихованців та їхньої творчої діяльності, зокрема й у сфері музичної культури. Тому музично-педагогічний процес у мистецьких позашкільних навчальних закладах, з одного боку, має будуватися з урахуванням потреб, інтересів, запитів та творчих нахилів дітей, а з іншого – формувати й розвивати їхні потреби, інтереси й орієнтації.

Форми організації занять у мистецьких позашкільних навчальних закладах відрізняються великою різноманітністю. Вони спрямовані на відтворення кращих явищ музичного мистецтва на основі творчих ініціатив вихованців і вихователів, доброї волі всіх і кожного, за принципами самоорганізації й максимально повного розширення культурного досвіду, духовної єдності особистості й колективу в спільній творчій музично-виконавській діяльності.

За даними соціологічних досліджень сфери дозвілля школярів, музиці, як найбільш улюбленому виду мистецтва, приділяється одне з перших місць. Як справедливо відзначають дослідники цієї проблеми (А. Болгарський, Б. Брилін, В. Дряпіка, М. Ілле, С. Катаєв, І. Климук, О. Сапожнік, М. Саркітов, О. Семашко, Г. Шостак), великою популярністю серед дітей середнього шкільного віку користується сучасна музика масових жанрів, зокрема поп- і рок-музика.

Зазначимо, що якісний бік естетичного виховання і розвитку дітей буде різним залежно від вікових та індивідуальних особливостей. Психологи, педагоги (І. Кон, Ж. Піаже, В. Сухомлинський) довели, що лише з підліткового віку дитина набуває типу мислення, здатного забезпечити процеси синтезу та узагальнення понять, думок, відчуттів, тобто процес, який ліквідує суттєву різницю між уявленнями, які дитина отримує в дитинстві, й тими, що необхідні для здійснення ролі дорослого. Це ще раз дозволяє нам говорити про особливе значення перехідного періоду (підліткового віку) у формуванні дитини як особистості. Саме перехід від дитинства до дорослості утворює основний зміст і специфічну різницю всіх боків розвитку людини в цей період. Учені акцентують увагу на тому, що коли в підлітка виникає уявлення про себе, як про людину, що вже переступила межі дитинства, це визначає його переорієнтацію з одних уявлень про норми, цінності на інші – з дитячих на дорослі. Це нове виявлення в самосвідомості – стрижнева особливість індивідуальності, її структурний центр, тому що виражає нову життєву позицію підлітка в ставленні до себе, до людей і до світу, визначає специфічний напрям і зміст його соціальної активності, систему нових прагнень, переживань та афективних реакцій.

Проте в учених-психологів виникли розбіжності у поглядах на вирішальний вид провідної діяльності у підлітковому віці. Так, Д. Ельконін і Т. Драгунова, проаналізувавши

великий фактичний матеріал, що стосується життєдіяльності підлітків, прийшли до висновку, що провідною діяльністю дітей на цьому віковому етапі є особистісне спілкування. Воно виступає як особлива практична дія у середовищі підлітків, спрямована на самоствердження і реалізацію норм ставлень, як у дорослих. Центральним психологічним новоутворенням цього віку, як вважають учені, виступає почуття дорослості у підлітків (як форми прояву самосвідомості), що дозволяє їм порівнювати й ототожнювати себе з дорослими, знаходити зразки для наслідування, будувати за цими зразками свої стосунки з оточенням. Проте процес спілкування підлітків вони розглядають у відриві від різноманітних колективних видів діяльності: навчальної, суспільно-організаційної, художньо-виконавської. На нашу ж думку, саме ці види діяльності набувають найбільшого значення у розвитку учнів цього віку. Адже у підлітків виникає підвищена увага до своїх успіхів і досягнень у процесі саме такої діяльності, яка отримує ту чи ту суспільну оцінку.

На всіх етапах формування особистості дитини відбувається не лише нагромадження знань, а й реалізація здібностей і можливостей у художньому спілкуванні (без нього не можна навчити учнів орієнтуватись у світі мистецтва, активно відстоювати свої погляди, переконання, власні позиції та ідеали). Психологи і педагоги відзначають, що у підлітковому віці знання, їхній обсяг і глибина стають істотним чинником для підвищення загального рівня культури і формування установок й у сфері мистецтва – літератури, музики. На думку Л. Виготського, уявлення саме підлітка пов'язані з переходом до нового типу мислення – мислення у поняттях (поняття як “сукупність суджень”): “...тільки разом із утворенням понять підліток починає по-справжньому розуміти себе, свій внутрішній світ. Без цього думка не може досягти виразності...” [1, с. 388]. Процес культурного розвитку дитини, а отже, й формування

його особистості в підлітковому віці, на думку вченого, проходить три етапи:

- 1) етап підготовки майбутньої кризи (тут завершуються процеси дитячого розвитку);
- 2) етап заперечення старих інтересів – “вищих культурних потреб”;
- 3) етап затвердження нових інтересів, коли з первісної “...різноманітності поступово, шляхом диференціації, вибирається й закріплюється певне основне ядро інтересів” [1, с. 390].

В. Москалець вважає перехідний підлітковий вік сензитивним віком для становлення духовності через переживання художньої символіки, тому що однією з істотних ознак розвитку мислення в підлітків є сполучення абстрактності з образністю, що вказує на особливу їхню чутливість до художніх образів-символів, схильність до активного, творчого їх усвідомлення [10, с. 107]. Підлітковий вік характеризується появою нових потреб та інтересів у різноманітних сферах духовного життя, спостерігається активне включення дітей у різноманітні форми позакласної роботи, прагнення до самостійності, змінюється система цінностей. Це зумовлено такими факторами, як експресивність, ритмічність музики, що дозволяє підлітку висловити свої почуття й емоції, а також спроможність самої музики бути засобом міжособистісних комунікацій дітей і молоді.

Окремі аспекти цієї проблеми, пов'язані з музично-естетичним вихованням підлітків, досліджували Ю. Алієв, В. Бриліна, Л. Горюнова, Л. Коваль. Педагоги-музиканти визнають важливу роль музики, її значущість у впливові на людину, особливо в період її інтенсивного розвитку й становлення як особистості, саме у підлітковому віці. Важливо, щоб музичне виховання здійснювалося на основі розвитку інтересу до життєдіяльності через захоплення музикою, творчого художньо-образного мислення, становлення

смакових оцінок. У цей період формуються нові ракурси мислення, що дають можливість по-новому ставитися до навколишньої дійсності та сприяють виробленню стійких інтересів до знань, більш глибокому освоєнню дійсності.

Механізмом реалізації і саморозвитку естетичної свідомості, а також естетичного ставлення виступає діяльність особистості. Естетична діяльність здійснюється в процесі засвоєння творів мистецтва у вигляді етапів почуттєвого контакту, сприйняття, відчуття, вживання, співпереживання, вибору прийняттого і відторгнення іншого. Саме після цього виникають дії з усвідомлення власної оцінки й інтерпретації, обговорення того, що подобається і що не подобається (і з яких причин). До того ж повинні відбуватися зіставлення з іншими явищами культури, мистецтва, фактами життя тощо [7, с. 74].

Отже, досвід доводить, що саме у підлітків надзвичайно розвинені уявлення, фантазія та елементи творчості, які базуються не так на власному досвіді, як на розвиненій фантазії їх перехідного періоду.

Однією з проблем процесу музично-естетичного навчання та виховання дітей підліткового віку в позашкільних мистецьких закладах є й те, що в цей період в учнів змінюється співвідношення конкретно-образного й абстрактного мислення. Виокремлюючи основні критерії та параметри цієї діяльності, зазначимо, що вони тісно пов'язані й залежать від психологічного і загально-естетичного рівня розвитку школяра:

- здатності до музично-естетичного сприйняття (багатство асоціацій при сприйнятті, наявність елементів творчої уяви, емоційна чуйність до творів мистецтва);
- рівня сформованості естетичних оцінок – наявність знань, розуміння складності твору мистецтва, сприйняття всіх його частин відповідно до їх значення, ступеня розуміння мови певного виду мистецтва, рівень і характер оцінних суджень;

- розвитку здібностей до естетичної діяльності, міри залучення до художньої самодіяльності та творчості [7, с. 53].

Проблема значного відчуження підлітків від сім'ї, школи, зменшення впливу громадських виховних організацій на учнівську молодь призводить до того, що в їхньому моральному й естетичному становленні утворюється своєрідний вакуум, який заповнюється в макросередовищі не кращими зразками продуктів засобів масової комунікації, а в мікросередовищі – залученням до різних за спрямованістю неформальних організацій, вуличних компаній і угруповань, діяльність яких переважно набуває антиморального та антисоціального характеру.

Проте дитина підліткового віку повинна мати можливість вільно обирати сферу дозвілля, форми соціокультурної діяльності для розвитку своєї емоційної, інтелектуальної, соціальної та етичної (морально-духовної) сфер власної свідомості й дії. Саме на розв'язання цієї проблеми повинна бути спрямована діяльність викладачів позашкільних мистецьких закладів і установ, адже “на зміну монопольному становищу школи, де вчитель діяв з позицій абсолютної моральної й соціальної норми, приходять соціальна й культурна взаємодія усіх інститутів виховання” [14, с. 105].

Зазначимо, що ефективність позашкільної мистецької освіти сьогодні знаходиться в прямій залежності від якісного рівня загальної системи естетичного виховання, що координує всі причетні до цього соціально-виховні інститути: загальноосвітні, культурно-мистецькі установи, творчі спілки, відповідні громадські організації. Однак у загальній педагогічній системі поряд із традиційними, випробуваними часом мистецькими позашкільними закладами з'являються нові мистецько-навчальні установи, зорієнтовані насамперед на пошук найбільш ефективних підходів у реалізації завдань підготовки висококваліфікованих,

конкурентно-здатних у світовому культурному просторі мистецьких кадрів.

Однією із найдієвіших інноваційних форм діяльності позашкільних мистецьких навчальних закладів є дитячі театри пісні, що діють у різних типах мистецьких закладів, різних соціокультурних сферах і є універсальним каналом соціалізації дітей. Для виявлення розвитку творчого потенціалу дитячого театру пісні наш науковий пошук був спрямований на з'ясування особливостей музичного театрального мистецтва та його ролі у системі функціонування позашкільних мистецьких закладів. Ці особливості виявляються в механізмах створення художньо-театрального і музичного образу, у дії на особистість комплексу і синтезу мистецтв, у колективному характері музично-театральної творчості, що створює умови для організації виховного сценічного і позасценічного спілкування юних артистів. Музично-театральна творчість активно сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери дітей, створює умовну реальність, в якій підліток вчиться визначати і розвивати свої потреби, інтереси, загальну спрямованість власного життєвого шляху. Через механізм перевтілення в образи музичних творів відбувається невимушене, мимовільне засвоєння моральних норм, розвиток духовних почуттів, становлення творчих здібностей.

У контексті нашого дослідження надзвичайно цінними є теоретичні засади театральної педагогіки, що розкриваються в працях С. Гіппіуса, К. Станіславського, ідеї використання елементів театральної педагогіки для підвищення ефективності педагогічного впливу в навчально-виховному процесі (В. Абрамян, І. Зязюн). Тому була необхідність уточнення значення терміна “дитячий театр пісні”. У науково-методичній літературі зустрічаємо два підходи до його тлумачення:

- дитячий театр як самодіяльна театральна творчість дітей;

- дитячий театр як професійний театр, що готує спектаклі для дітей.

Сучасні дослідники трактують театральну творчість школярів у позашкільному закладі як театр – “творче об’єднання, яке організовує свою діяльність у комплексі різних форм, видів зайнятоті учнів, методів розвитку їх творчого потенціалу” [6, с. 52]. Ми вважаємо, що для визначення дитячої музично-пісенної творчості найбільш прийнятний термін “дитячий театр пісні”, що вказує на його відмінність від театру для дітей та на можливості його функціонування в різних типах навчальних закладів і в різних соціокультурних сферах. Використання дитячого театру пісні у навчально-виховному процесі позашкільного мистецького закладу передбачає розуміння його специфіки, яку обумовлюють: синтез багатьох видів мистецтва, колективний характер музично-пісенної театральної творчості, розкриття творчого потенціалу кожної дитини в ролі молодого актора-учня в умовах музично-виконавської діяльності. Тому постає необхідність розглянути особливості музичного театрального мистецтва щодо їх застосування у навчально-виховному процесі позашкільного мистецького закладу.

Зазначимо, що формуючі можливості музичного театрального мистецтва закладені насамперед у музично-театральній грі, тому важливо з’ясувати соціальну природу і психологічні механізми гри. Культуролог ХХ сторіччя Й. Гейзінга стверджує, що людині для того, щоб знайти себе, необхідно “переграти” багато ролей [2, с. 250]. До позиції Й. Гейзінга близькі українські дослідники, які стверджують, що “гра в ареалі високої духовно-моральної видимості потужно ошляхетнює душу, спричиняючи емоційну самоідентифікацію особистості-гравця з даною видимістю-фантазією” [16, с. 84]. Гра – складне соціально-психологічне явище. Потреба особистості в грі та здатність

включатися в гру характеризується особливим баченням світу і не пов'язана з віком людини. Якщо дорослий у грі “випробовує”, “переживає” вже не використані можливості, то дитина програє, “приміряє” ще не використані. Саме це і робить гру могутнім засобом соціалізації дитини, залученням до норм і цінностей суспільства. За достатньо свідомого ставлення гра сприяє самооновленню, самовдосконаленню, переборенню внутрішнього конфлікту. Дитина, граючи ту чи ту роль, не просто фіктивно переноситься в чужу особистість; входячи в роль, вона розширює, збагачує, поглиблює свою власну особистість. На цьому ставленні дитини до її ролі ґрунтується значення гри для розвитку не тільки уяви, мислення, волі, але й самої особистості дитини загалом. Дитина, що мало грається, втрачає у своєму розвитку, тому що в грі вона завжди вище свого середнього віку, вище своєї звичайної поведінки: вона в грі ніби на голову вище самої себе, бо в грі можливі вищі досягнення дитини, які завтра стануть її реальним рівнем, її мораллю.

Визначення гри як засобу збагачення та поглиблення образних уявлень дітей вимагає з'ясування основних психологічних механізмів розвитку особистості. Дослідники вказують, що початковий імпульс до розвитку духовності і корекція змістовних структур психіки дитини за участю дорослого відбувається на передсвідомому рівні через навіювання, емоційне зараження, наслідування. Вони первісно виконують функцію активного стимулювання духовного потенціалу дитини, її виклику до самоактуалізації в умовах сприятливого соціального середовища. Зазначимо, що дитина перед тим, як почне уявляти ті музичні образи, які їй пропонує відтворити автор музики, спочатку наслідуватиме і копіюватиме викладача, потім від власної гри почне отримувати емоційний заряд, піднесення та насолоду, в результаті чого вона почне фантазувати, уявляти свої музичні

образи, що зовсім відмінні від попередніх, тобто тих, що були на перед свідомому рівні.

Процес формування особистості передбачає не тільки прямі, безпосередні (минаючи свідомість) впливи на дитину, але і впливи, опосередковані її свідомістю, що міцніє, мисленням і волею. Останні спричиняють своєрідне відшарування двох пластів психічного на підсвідомо-рефлекторний і свідомо-рефлекуючий рівні. У першому випадку маємо синкретичний спосіб сприймання дійсності, де позиції “я” і “не-я” злиті, де немає протиставлення суб’єкта і об’єкта; в другому – наявний диференційований, аналітичний спосіб сприймання з чітко розмежованими позиціями суб’єкта і об’єкта, що знаходить вираження в ідентифікації (самоотождження особистості з певним зразком, людиною, групою, як формування власної ідентичності, індивідуальності, а також як фундаментальний механізм не тільки когнітивної, а й афективної та регуляторної сфер психіки, особистості загалом), рефлексії (вміння бачити ситуацію не тільки своїми очима, а й очима партнера), емпатії (уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку як компонента спілкування та специфічного засобу пізнання людини людиною).

У сучасній психології поняття ідентифікації означає: процес об’єднання суб’єктом себе з іншим індивідом або групою на основі встановленого зв’язку з ними, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних суспільних норм, цінностей, зразків; уявлення, бачення суб’єктом іншої людини як продовження себе самої, наділення її своїми рисами, почуттями, бажаннями. Рефлексія репрезентує засіб диференціації і впорядкування внутрішнього світу особистості, “вимірювання” власного змістовного простору. Емпатія ввібрала в себе як опорні стержні ідентифікацію – ототожнення з ціннісною позицією партнера, а також рефлексію – розототожнення з нею, що веде

до вироблення здатності самовідсторонення і критичного самооцінювання. З цього погляду емпатія є синтезом суб'єктних можливостей учасників діалогу; синтез, в якому ототожнення з іншим не сягає рівня розчинення в ньому, втрати себе, нівелювання власного Я, а розототожнення не переходить у відчуження, неприйняття [5, с. 142].

У музично-театральній грі виявляються всі названі психологічні механізми розвитку образної сфери, адже гра – це завжди розпізнання типу поведінки партнера і вибір своєї відповідної системи дій. Завдяки наявності таких характеристик, як емпатія і рефлексія, гра є універсальним засобом вивчення особливостей спілкування і навчання спілкуванню.

П. Щербань розкриває проєктувальну функцію гри, яка завжди виступає одночасно немовби у двох часових вимірах: у теперішньому і майбутньому – “...з одного боку, вона дарує щохвилинну радість, служить задоволенню актуальних невідкладних потреб, з другого – спрямована в майбутнє, оскільки в ній формуються чи закріплюються властивості, вміння, здібності, необхідні особистості для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому” [17, с. 112]. Такі особливості гри роблять її важливим виховним інструментом, що сприяє розвитку ініціативи і самодіяльності, створює атмосферу свободи, творчого розкріпачення та умови для саморозвитку. Ось чому дитячий театр пісні, який має ігрову основу, виконує виняткову роль у навчанні та вихованні школярів позашкільних мистецьких закладів .

Отже, використання акторської гри у дитячому театрі пісні на базі позашкільних мистецьких закладів зумовлюється тим, що в її основі лежать такі психологічні механізми, як ідентифікація, рефлексія та емпатія. Порівняння процесу творення акторами образу із процесом засвоєння особистістю образних уявлень підводить до висновку, що в

цих механізмах багато спільного. Найбільш виразно це відтворює система К. Станіславського, який наголошував, як важливо для актора не підроблятися під особу, яку зображує, а зробитися нею, не грати образи, а по-справжньому жити їх думками і почуттями. Таке мистецтво він назвав мистецтвом переживання, яке полягає у створенні на сцені живого життя людського духу й віддзеркаленні цього життя в художній сценічній формі [12, с. 652]. Для досягнення відповідного стану, тобто по-справжньому жити думками і почуттями музичних образів, необхідно залучити до роботи органічну природу актора – увагу, уяву, уявлення, думку, особистий життєвий досвід. Учень-виконавець, як актор, повинен побачити, уявити все, про що йдеться в творі, тобто увійти в художній світ, у якому “жив” композитор, письменник, драматург, поет. А це вимагає від виконавця ґрунтовних знань суспільних процесів, літератури, мистецтва, постійної роботи над розширенням кругозору. К. Станіславський наполягав на тому, що артист має бути передусім витонченою людиною, з витонченим розумінням і почуттями, вихованою і розвиненою. Ми вважаємо, що такі вимоги до особистості виконавця-актора-музиканта вказують на те, що і в дитячому театрі пісні необхідно працювати над розширенням знань школярів про історію створення того чи того твору, творчий шлях авторів творів, віддзеркалений у ньому історичний період. У процесі музично-виконавської діяльності учні мимоволі вчать знаходити насолоду, задоволення від спілкування з музичними творами минулого та сьогодення.

Картини, що вимальовуються уявою виконавця в процесі гри, К. Станіславський визначив умовним терміном “бачення” і називав баченням увесь комплекс образних і почуттєвих уявлень, які мають бути не статичними, а динамічними. Ми вважаємо, що творче бачення або музичний образ – це те, що до реального звучання вже має уявне

передзвуччя в нашій голові, уявленні, тобто та музика, що має бути виконана (голосом), спочатку звучить уявно. Ідеальне звучання музики в уявленні коригує реальні виконавські інтерпретації в процесі розучування музичного твору. Ми весь час “підганяємо” те, що звучить в реальності під те, що звучить у нашому уявленні. Розвиток в учнів творчого бачення допоможе їм поглиблювати свої знання, активно здійснювати творчий пошук у навколишньому житті. Розвиваючи творче бачення в учнів-виконавців, їх увагу необхідно звертати не тільки на дрібні особливості музичного образу, а й на його загальнолюдську сутність, спрямовувати школярів не так на те, як зображувати цей образ, як на те, що і як потрібно виразити через нього. У розвиткові творчого бачення дітей бажано опиратися на їхній власний досвід, знання, емоційну пам’ять, бо ж викликати в собі необхідне переживання можна лише в тому випадку, коли він його колись переживав, спостерігав, наслідував, відтворював. Емоційна пам’ять – головне зосередження, з якого виконавець-актор черпає необхідні йому переживання. Саме вона слугує джерелом сценічних почуттів, які виникають не інакше, як у формі постійних пригадувань.

Усвідомивши головний зміст музичного твору, почуття і настрої, якими він пройнятий, уявивши події, образи, обставини, за яких розгортаються події, учень-виконавець підходить до того етапу роботи, коли його творче “Я” проявляється більш активно. В драматичному театрі цей етап К. Станіславський визначив як вироблення творчого ставлення, в якому віддзеркалюються оцінка виконавцем виконаного ним твору. На нашу думку, ця оцінка є першоосною творчого процесу в мистецтві виконавця, зумовлює трактування музичного образу, надає виконанню емоційного напруження та забарвлення. Саме так формування творчого ставлення учнів-виконавців сприяє виробленню в них власних уявлень про життя, розвиткові почуттів, вольових

якостей, виробленню самооцінки. Тому ми вважаємо, що чужі думки, почуття, уявлення, міркування в роботі над музичним твором перетворюються у їхні власні думки, почуття, міркування та уявлення. Образи музичних творів пробуджують в учнів бажання відтворити їх якнайкраще, спілкуватися з музикою, її творцями і на цій основі ділитися між собою здобутими враженнями.

Важливою особливістю діяльності дитячого театру пісні є його колективний характер. Музичні спектаклі, мюзікли створюються не одним митцем, як у більшості видів мистецтва, а багатьма учасниками творчого процесу. Це сприятливо впливає на використання дитячих музичних колективів – дуетів, тріо, квартетів, вокальних ансамблів, хорів. Музично-виконавська діяльність у дитячому театрі пісні породжує відчуття значущості своєї особистості та можливостей для творчої самореалізації учнів. Така діяльність забезпечує необхідне спілкування з ровесниками, захищаючи від впливів асоціальних груп та активно прилучаючи до загально-гуманістичних суспільних цінностей.

Зазначимо, що у дитячому театрі пісні панує два види спілкування – сценічне та позасценічне. Сценічне вимагає активної уяви, реалізації своєї творчої діяльності (музична гра), а також великої уваги до партнерів, оскільки постійно вимагає обдумування і передбачення ще й їхніх дій. А пізнання партнера підводить до усвідомлення необхідності самопізнання і самооцінки. Ми стверджуємо, що за колективного виконання (ансамблевому співі у вокальному колективі) відбувається корекція дитиною свого музичування до ансамблевої діяльності з партнерами для створення цілісного музичного твору.

К. Станіславський наполягав на безперервному сценічному спілкуванні незалежно від того, чи звертається актор до партнера, чи вислуховує його відповіді, чи ж зайнятий чимось іншим. До того часу, поки об'єкт спілкування

перебуває на сцені, артист не повинен виключати його зі сфери своїх сценічних взаємин. Однією з форм такого спілкування є “випромінювання” та “сприйняття променів”. Уважне вивчення природи випромінювання показує, що за своєю термінологією приховані цілком конкретні поняття. Це, по суті, не що інше, як мікроміміка, дрібні виразні рухи, передусім ті, що зумовлюють вираз очей. Такі випромінювання поглиблюють розуміння іншої людини – як персонажа твору, так і реального актора. Сценічне спілкування породжує ефект взаємозаряджання, “коли поривання одного викликає ланцюгову реакцію інших членів колективу. Приходить взаєморозуміння, виникає особлива атмосфера дружби, доброзичливості, такої необхідної кожній людині – і маленькій, і великій” [12, с. 109]. Сценічне спілкування розвиває почуття цінності іншої людини, сприяє блокуванню егоїстичних потягів, що деструктивно впливають на моральну досконалість особистості. Правильно спрямоване сценічне спілкування виховує почуття дружби, взаємодопомоги, які є умовами існування творчого колективу та реалізації його творчих планів. Характер спілкування – один із основних показників сформованості колективу, рівня засвоєння ідей музичного спектаклю, дієвості всієї виховної роботи в дитячому театрі пісні. І саме сценічне спілкування у ансамблевому музикуванні виступає як спільна музична діяльність учнів, яка, своєю чергою, породжує спільний музичний продукт – виконаний на високому рівні музичний твір.

У процесі послідовної та систематичної роботи ми переконалися, що формування та закріплення виконавських здібностей в учнів значною мірою спирається на синтетичний характер музично-театрального мистецтва, що поєднує у собі музику, спів, художнє слово, костюми, сценічний рух, декоративне оформлення, художнє освітлення. Через синтез мистецтв посилюється вплив музичного

спектаклю, а кожний з мистецьких засобів, що входить у цю спілку, набуває нових, додаткових граней виразності. Взаємодія мистецтв у музичному спектаклі певною мірою розв'язує проблему комплексного використання мистецтв, що в класичній музичній школі залишається явищем епізодичним і головним чином залежить від ініціативи вчителя. Проте, як зауважує Л. Масол, саме інтеграція мистецтв допомагає формуванню в дітей цілісного художньо-образного сприйняття світу [8, с. 3]. До того ж варто також враховувати те, що музичний спектакль буде мати виховний і мистецький вплив лише тоді, коли окремі його елементи не просто співіснуюватимуть, а взаємодіятимуть, підпорядковуючись одному задуму та органічно виражаючи його. Це є важливим для діяльності дитячого театру пісні як засобу національного виховання, бо саме в Україні гармонійне поєднання поетичного слова, музики й танцю в обрядах порівнянно з іншими народами зазнало найбільшого розвитку, стало однією з найхарактерніших ознак українського національного мистецтва.

Особлива роль у дитячому театрі пісні належить саме фольклору, який завдяки емоційності, мелодійності, змістовності та образному багатству народної пісенності легко сприймається слухачем і активно впливає на вироблене ставлення особистості до рідної землі, народу, Батьківщини. Саме народна пісня, на нашу думку, повинна найперше допомогти дітям зрозуміти ідейно-змістове навантаження музичного спектаклю, розкрити багатство пісенної культури народу, сприяти доповненню словесної інформації інформацією музичною.

Отже, на прикладі дитячого театру пісні, який є однією із сучасних форм роботи позашкільних мистецьких закладів, ми визначили головні пріоритети та напрями роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва, а саме: розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів під впливом музичного

мистецтва; створення умовної музичної реальності, в якій учень вчиться визначати і розвивати свої музичні інтереси, естетичні вподобання, загальну спрямованість власного життєвого шляху; усвідомлення образів музичних творів, що виконуються учнями, стимулює розвиток духовних почуттів та творчих здібностей, завдяки чому відбувається невимушене засвоєння суспільних морально-естетичних норм; створення художнього музичного образу в реальному виконанні на сцені, а саме: розвиток творчого бачення, вироблення творчого ставлення, розкриття образу в сценічній грі; вплив на особистість дитини комплексу мистецтв через їх синтетичні види (музика, художнє слово, образотворче мистецтво, хореографія); колективний характер музичної творчості дітей у підготовці музичного спектаклю; виховне значення сценічного і позасценічного спілкування учнів-виконавців з педагогом та між собою.

Синтез мистецтв у позашкільному мистецькому закладі впливає на емоції та почуття дітей, активізує їх інтелектуальну діяльність, сприяє цілісному музично-образному сприйняттю та розкриває їх творчий потенціал через процес їх реалізації. Музично-виконавська театральна діяльність у позашкільних мистецьких закладах створює умови для організації викладачами творчої колективної діяльності учнів, формування на цій основі ансамблевих, колективних та референтних груп. Методи цієї діяльності повинні широко використовуватися керівниками різноманітних творчих колективів позашкільних мистецьких закладів, що є ознакою нового часу і сьогодні саме така виховна система, що поєднує національну ідею, власні традиції та найвищі духовні досягнення людства, є найбільш ефективною і принциповою. Спираючись на вже набутий досвід, вона породжена бажанням створення найсприятливіших умов організації мистецької освіти обдарованих дітей України.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Лев Семенович Выготский – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
2. Гейзінга Й. Homo Ludens / Пер. з англ. О. Мокровольського / Йоган Гейзінга – К.: Основи, 1994. – 250 с.
3. Дем'янюк Т. Духовно-моральний розвиток особистості у позашкільному педагогічному процесі / Тамара Дмитрівна Дем'янюк – Нова педагогічна думка: – 2003. – № 4. – 75-77 с.
4. Зязюн І.А., Сагач І.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх і вищих навчальних закладів / Іван Андрійович Зязюн – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
5. Карпенко З.С. Аксиологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко – К. : ТОВ “Міжнародна фін. агенція”, 1998. – 216 с.
6. Ковбасенко Л.І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу: Методичний посібник для педагогічних колективів позашкільних навчальних закладів / Л.І. Ковбасенко – К. : Мін. Освіти і науки, АПН України, Науково-метод. центр середньої освіти, Інститут проблем виховання, 2000. – 53 с.
7. 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.
8. Масол Л.М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта / Людмила Михайлівна Масол – 2001. – №1 – С. 3
9. Мироненко О.М. Морально-естетична діяльність школярів в умовах позашкільного закладу: автореф.

- дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка / Олена Миколаївна Мироненко – К., 1994. – 23 с.
10. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи / Віктор Петрович Москалець – Львів : Світ, 1994. – 107 с.
 11. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи // Рідна школа / Григорій Петрович Пустовіт – 2003. – № 2. – 14-18 с.
 12. Станиславский К.С. Работа актера над собой / Костянтин Сергеевич Станиславский – М.: 1990 – 508 с.
 13. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика : монографія / Андрій Віталійович Сущенко – Запоріжжя : Х-принт, 2002. – 359 с.
 14. Українська культура та реалізація державної політики в культурній сфері: Аналітичний звіт Міністерства культури і туризму України за 2005 рік. – Київ, 2012. – 107 с.
 15. Художньо-естетичне виховання школярів у позаурочній діяльності: Програма / Уклад. Масол Л., Ганнусенко Н., Комаровська О. та ін. // Шкільний світ. – 2002. – № 11(139). – С. 1-16.
 16. Шостак Г.В. Музика масових жанрів як фактор формування музичної культури підлітків: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Український держ. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова / Геннадій Володимирович Шостак – К., 1996. – 22 с.
 17. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри / Петро Миколайович Щербань – К. : Вища школа, 1993. – 120 с.

ПОНЯТТЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ, ЇЇ ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА

Увага науковців (психологів, педагогів) на понятті “компетентність” сконцентрувалася в кінці 80-х років, у результаті чого виник спеціальний напрямок у науці – компетентнісний підхід в освіті. Поняття “професійна компетентність” інтегрує у собі поняття “кваліфікація”, “професіоналізм”, “професійні здібності” [2, с. 51–55]. Музично-естетична компетентність є складовою професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Для уточнення поняття “музично-естетична компетентність” та її структури розглянемо детальніше зміст та поняття професійної компетентності майбутнього вчителя, оскільки у сучасній психолого-педагогічній літературі вона займає одне з провідних місць у контексті характеристики рівня розвитку і професійного становлення особистості педагога як ефективного реалізатора педагогічної діяльності.

Компетентність – це проінформованість, обізнаність, авторитетність. У перекладі з латинської *competentis* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентність працівника – це ступінь його кваліфікації, що дозволяє успішно розв’язувати завдання, які стоять перед ним [13].

Необхідно розрізнити поняття “компетентність” та “компетенція”. “Компетенція” (з латинської *competentia*, від *compe* – взаємно прагну; відповідаю, підходжу) розуміється як перелік завдань, предметів, повноважень, прав і обов’язків посадової особи, визначених законодавством [13].

Водночас у тлумаченні понять “компетентність”, “ключові компетенції” й дотепер немає однастайності. Взагалі

вважають, що створення умов у навчанні для набуття необхідних компетенцій упродовж життя сприятиме конкурентоспроможності на ринку праці, а наявність у людини ключових компетенцій може сприяти участі її в демократичних засадах суспільства.

Досить широкими є програми, спрямовані на розвиток освіти впродовж життя:

- розуміння культури компетентності, її завдань і сфери (конкурентоспроможна світова економіка, розвиток творчості, інноваційного мислення, активна участь у навчанні, підвищення стандартів викладання та навчання, сприяння створенню суспільства знань тощо);
- поняття компетентності (здатність особистості відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, комплекс взаємостосунків, ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок, спроможність кваліфіковано виконувати завдання чи роботу);
- ключові компетенції сприяють успіху, розвитку якості суспільних інститутів, співвідносяться з різними сферами життя;
- ключові компетенції (фундаментальні навички лічби та письма, базові компетенції у галузі математики, науки, технології, знання іноземних мов, уміння навчатись, соціальні навички, підприємницькі навички, загальна культура) [5, с. 156].

Для подолання розбіжностей у визначенні наведених вище понять розроблена програма “DeSeCe”. Компетентність у цій програмі визначають так: здатність бути успішним в індивідуальних і соціальних потребах, діяти та виконувати поставлені завдання. Наголошують, що не тільки школа відповідає за набуття особистістю необхідних компетенцій. У цьому складному процесі на їх формування впливають сім’я, робота, мас-медіа, релігійні, культурні організації тощо [5].

Сьогодні науковці країн Європейського Союзу (Австрія, Бельгія, Німеччина, Фінляндія, Нідерланди) по-різному тлумачать поняття “ключові компетенції”. “Так, у Австрії науковці виокремлюють предметну компетенцію, особистісну компетенцію, соціальну компетенцію, методологічну компетенцію. Для впровадження поняття компетентності у навчальний процес педагогічні працівники здійснюють викладання на міжнародній основі, орієнтуються на роботу в команді, впроваджують індивідуалізацію та проектно спрямовану роботу.

У Бельгії критеріями компетентності є багатомірність, досяжність, прозорість, багатофункціональність. Розподіл компетенцій такий: соціальні компетенції, комунікативні компетенції, вміння співпрацювати, компетенція в опануванні бази даних інформаційно-комп’ютерних технологій, компетенція у розв’язуванні проблем, самоврядування та саморегуляція, вміння критично мислити, діяти тощо.

Науковці Фінляндії виділяють пізнавальну компетенцію, вміння оперувати в умовах, що змінюються, соціальну компетенцію, особистісні компетенції, творчі компетенції, педагогічні та комунікативні компетенції, адміністративні компетенції, стратегічні компетенції, вміння діяти паралельно за різними напрямками. У Німеччині виокремлюють інтелектуальні знання, знання, які можна застосовувати, навчальну компетенцію, методологічні або інструментальні ключові компетенції, соціальні компетенції, ціннісні орієнтації.

У Нідерландах компетентність розуміють як здатність до самонавчання, упевненість і вміння вибирати напрями розвитку, вміння діяти в різних ситуаціях, застосовувати різні альтернативи для виконання дій, грати різні ролі, вміння розв’язувати проблеми, обумовлювати варіанти свого вибору, брати до уваги різні обставини, поважати інших, бути лояльною людиною, вміння співпрацювати та знаходити творчі рішення” [5].

Натепер “компетентний” – це той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який опирається на знання, кваліфікацію (Великий тлумачний словник української мови, 2001; Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. Т. 2, 2000) і який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

У вітчизняній науковій літературі в основу поняття “компетентність” включають сукупність знань, рівень умінь і певний досвід їх застосування. Компетентність є інтеграцією когнітивного, мотиваційного, етичного, соціального і поведінкового компонентів. Бути компетентним означає вміти застосувати набуті знання, уміння і навички у нестандартних ситуаціях; ситуаціях, що змінюються [3, с. 48–52].

Методологічним підґрунтям сучасних наукових підходів до визначення професійної компетентності педагога (М. Єрмоленко, Л. Заніна, І. Ісаєв, Т. Леонтєва, Н. Меншикова, О. Міщенко, Є. Шиянов та ін.) слугують розробки Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Сластьоніна. Так, педагоги В. Введенський, М. Єрмоленко, О. Железнякова, Т. Леонтєва, В. Міжеріков, Н. Нікітіна, М. Петухова, А. Роботова, І. Шапошнікова, визначають професійну компетентність як поєднання теоретичної і практичної підготовки педагога до здійснення педагогічної діяльності. Науковці Н. Кузьміна та А. Маркова визначають професійну компетентність як властивість особистості, яка розчленовується на декілька видів (соціально-психологічна – визначається як властивість індивіда ефективно взаємодіяти з людьми, які її оточують; комунікативна – комплекс знань, умінь (вербальних і невербальних) та навичок спілкування; професійно-педагогічна – спроможність продуктивного спілкування в певних педагогічних умовах), що є водночас підґрунтям зрілості особистості в професійній діяльності.

Професійно-педагогічна компетентність складається з основних елементів: “спеціальна і професійна компетентність у сфері дисципліни, що викладається; методична компетентність у сфері способів формування знань, умінь та навичок; соціально-психологічна компетентність у сфері процесів спілкування; диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості; аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств і недоліків своєї діяльності й особистості” [6, с. 89–90].

Змістовими блоками професійної компетентності є педагогічна діяльність, педагогічне спілкування та особистість педагога. Зазначені вище блоки поділяються на “професійні знання; педагогічні вміння, що є необхідними для здійснення самодіагностики й самоформування цієї сторони праці; професійні психологічні позиції; психологічні якості, які забезпечують виконання цієї сторони праці, психологічні новоутворення, що виникають у ході її виконання; психологічна карта стану цієї сторони праці” [3, с. 11]. Професійна компетентність має свою структуру, яка розкривається через педагогічні вміння [3, с. 52].

Науковці Л. Заніна та Н. Меньшикова визначають “професійну компетентність педагога” як складне індивідуально-психологічне утворення, що базується на інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та вагомих особистісних властивостей, які обумовлюють готовність особистості до актуального виконання педагогічної діяльності [4].

Питаннями змісту професійної компетентності педагога вищої школи займається сучасний педагог О. Гура. Він визначив поняття професійної компетентності педагога вищої школи як сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик викладача, яка дає підґрунтя для ефективного виконання ним завдань та обов’язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, міри й основного критерію його відповідності професійній діяльності. Розробив модель професійної компетентності педагога:



Рис. 1.1 Модель професійної компетентності педагога [3, с. 61].

Питаннями компетентності майбутнього фахівця займаються сучасні науковці К. Абульханова, А. Бодалева, В. Жукова, О. Коберник, В. Кузь, Л. Лаптева, І. Осадченко, В. Сластеніна, С. Совгіра, О. Тімець, О. Ярошинська та інші. До основних складових компетентності фахівця вони зараховують компетентність діяльності, спілкування, саморозвитку. Професійну компетентність визначають як професійну підготовку і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міру й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності. До базових компонентів професійної компетентності фахівця вони зараховують знання (як логічну інформацію про навколишній та внутрішній світ людини, відбитий у її свідомості); вміння (як психічні утворення, що полягають у засвоєнні індивідом способів і навичок діяльності); навички (як дії, утворені в процесі багаторазового повторення й доведені до автоматизму); професійну позицію (як систему сформованих настанов і орієнтацій, відношення і оцінювання внутрішнього та навколишнього досвіду, що визначають характер дій); індивідуально-психологічні особливості людини

(як поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки); акмеологічні варіанти (як внутрішні збудники потреби саморозвитку, творчості та самовдосконалення) [11, с. 334–335]. Знання, уміння і навички є рольовими характеристиками професійної компетентності педагога, натомість усі інші компоненти – суб'єктивними характеристиками, які віддзеркалюють ставлення педагога до його безпосередньої діяльності.

В. Андрющенко аналізує проблему професійної готовності майбутніх учителів музики до музично-естетичної діяльності та розглядає шляхи її ефективного формування. Він обґрунтував педагогічні умови ефективного формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності, а саме: “стимулювання творчої активності студентів у різних видах музичної діяльності; раціональне використання принципів інтеграції навчальних дисциплін; проблемних методів навчання; спрямованість на виховання у студентів активного ставлення до музично-естетичної діяльності; виховання художньо-естетичних інтересів і потреб; володіння сучасними методами навчально-виховної роботи в системі естетичного виховання школярів; формування художньо-естетичної спрямованості і професійно-творчої активності; забезпечення особистісно орієнтованого підходу до кожного студента; залучення студентів до систематичної музично-творчої діяльності; самостійне використання отриманих знань, умінь та навичок у практичній діяльності” [1, с. 2–3]. Науковець розробив експериментальні програми “Методика роботи з дитячими музичними ансамблями” та “Музична творчість”, орієнтовані на підготовку майбутніх фахівців до естетичного виховання школярів [1].

Компетентність як педагогічне явище розглядають у контексті школи й розуміють її як сукупність

взаємопов'язаних якостей особистості. За старими програмами – це сукупність знань, умінь, навичок та способів діяльності, за новими – рівень навчальних досягнень. Компетентність – це володіння особи певною компетенцією, що включає особистісне ставлення до предмета діяльності. Отже, компетенцію розуміють як закладену вимогу, норму освітньої підготовки особи (учня), а компетентність – як її сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності. Відповідно до основних цілей загальної освіти, основних видів діяльності учня, які дозволяють йому набути соціальний досвід, сформувані навички життя та практичної діяльності в суспільстві, визначено перелік ключових компетенцій. До основних видів компетенцій зараховують:

- ціннісно-смыслову компетенцію, пов'язану з ціннісними уявленнями учня, його здатністю до орієнтування у житті, усвідомлення свого місця в ньому, до вибору цільових та смыслових установок для своїх дій та вчинків, до прийняття рішень. Від її сформованості залежить освітній розвиток учня та життя його у соціумі загалом;
- загальнокультурну компетенцію як коло питань, у яких учень має бути добре обізнаним, мати знання та досвід певної діяльності (особливості культури: національної та загальнолюдської; культурологічні засади сімейних і суспільних явищ та традицій; роль науки та релігії у житті людини; компетенції у побутовій сфері та культурного дозвілля);
- навчально-пізнавальну компетенцію як сукупність компетенцій учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності: знання, навички та вміння цілеспрямованості, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. У ній віддзеркалені вимоги відповідної функціональної грамотності: вміння розрізняти факти від домислів, володіння навичками вимірювання, застосування різноманітних методів пізнання;

- інформаційну компетенцію, пов'язану з формуванням уміння самостійного пошуку, аналізу, відбору необхідної інформації і спрямовану на трансформування, збереження та її демонстрування. Ця компетенція забезпечує навички роботи учнів з блоками інформації, що складають навчальні предмети та освітні галузі тощо;
- комунікативну компетенцію, яка містить оволодіння мовами та способами взаємодії з людьми, навички роботи в групі. Учень має вміти відрекомендувати себе, написати листа, заяву, анкету, сформулювати запитання, дискутувати;
- соціально-трудова компетенція як оволодіння знаннями і досвідом у громадянсько-суспільній діяльності, у соціально-трудовій сфері, у галузі сімейних стосунків, у питаннях економіки і права та в професійному самовизначенні;
- компетенцію особистісного самовизначення, спрямовану на засвоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційну саморегуляцію та самопідтримку. Вона пов'язана з безперервним самопізнанням, розвитком необхідних особистісних якостей, формуванням психологічної грамотності, культури мислення й поведінки. Цієї компетентності стосуються правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, внутрішня екологічна культура, комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності [9].

Підкреслимо головну особливість компетентності як педагогічного явища, а саме: компетентність – це неспецифічні предметні вміння та навички, конкретний життєвий досвід, необхідний людині будь-якого віку, професії, сімейного стану – взагалі будь-якій людині.

Професійна компетентність належить до професійно значущих якостей особистості педагога. Вона охоплює такі

поняття, як: “володіння матеріалом, розвиненість, ерудиція, інформованість, начитаність і т. ін.” [8, с. 195]. Структура професійної усталеності викладача складається з таких компонентів: мотиваційного – наявність мотивації для досягнення успіху; емоційного – уміння регулювати свої емоційні стани; особистісного – методологічна рефлексія; професійно-педагогічного – вміння приймати правильне педагогічне рішення у нестандартних ситуаціях, знання та вміння педагога вищої школи [8].

Основні складові професійної компетентності вчителя виокремлюють Н. Волкова, В. Федорчук [14]. Це “знання: з дисципліни, яку він викладає, педагогіки, психології та методики. Але треба зважити на те, що ці знання повинні бути комплексними, синтезованими, а не відокремленими одні від одних. В один і той же момент часу вчитель має володіти тим матеріалом, який викладає, усвідомлювати, як краще донести його до дітей, враховуючи до того ж психологічні особливості школярів. Щоб викликати в учнів зацікавленість навчальним предметом, зробити інформацію “живою” і доступнішою для дітей, знання педагога повинні бути особистісно забарвленими, тобто вчителю варто висловлювати власне ставлення до навчального матеріалу, особисте розуміння проблеми, власні міркування” [14, с. 13]. Як бачимо, структура професійної компетентності викладача і майбутнього вчителя дещо різняться, проте інтегрування її компонентів інваріантне.

Здійснений аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що професійна компетентність педагога розглядається як: “складне індивідуально-психологічне утворення, що базується на інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та вагомих особистісних властивостей, які обумовлюють готовність особистості до актуального виконання педагогічної діяльності” [4, с. 14] (Л. Заніна, Н. Меньшикова); “єдність теоретичної та практичної

готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності” [2, с. 34] (В. Введенський, О. Железнякова, Т. Леонтьєва, В. Міжеріков, Н. Нікітіна); властивість особистості, яка охоплює соціально-психологічну, комунікативну, професійно-педагогічну ознаки (Н. Кузьміна, А. Маркова); “сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик викладача, яка дає підґрунтя для ефективного виконання ним завдань та обов’язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, міри й основного критерію його відповідності професійній діяльності” [3, с. 60] (О. Гура).

Компетенція (Л. Пушкар, Р. Савченко, І. Соколова та інші) розуміється як об’єктивна категорія суспільно визнаного рівня знань, умінь і навичок у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія.

У музично-педагогічних дослідженнях проблема музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя здебільшого розглядалася у контексті музично-педагогічних факультетів. Б. Сайдинов, аналізуючи особливості прояву морально-естетичних почуттів у студентів музично-педагогічних факультетів, наголосив, що на рівень сформованості останніх значний вплив здійснюють такі фактори: ступінь усвідомлення морально-естетичних категорій, які виражають емоційно-образну структуру музичних творів, повнота і всебічність оцінювально-естетичного аналізу їх змісту, рівень професійної підготовки і характер спілкування з музичним мистецтвом.

Р. Кузьменко висвітлив процес формування педагогічної майстерності студентів музично-педагогічних факультетів, розкрив структурні елементи педагогічної майстерності: педагогічна спрямованість, яка включає форми взаємозв’язку і взаємодії учителя і учнів у навчально-виховному процесі й суттєво впливає на мотиви вибору професії учителя; професійні знання (знання шкільного предмета “Музика”, навчальних курсів педагогіки і психології, методики музичного виховання); педагогічні здібності

(дидактичні, організаційні, комунікативні, перцептивні, сугестивні, науково-пізнавальні, музичні); культура спілкування і педагогічний такт; культура мовлення; способи комунікативного впливу вчителя на учнів.

Основні критерії сформованості ціннісних орієнтацій студентів педагогічних інститутів з музики розробила Т. Брайченко: інформованість студентів у цій галузі мистецтва, наявність знань про жанрове, стильове розмаїття, можливості засобів музичної виразності. Якісними показниками засвоєних знань виступають повнота, стійкість, оригінальність; оцінювальне ставлення до музичних творів класичних і сучасних авторів. Характер смакових переваг студентів розглядається через орієнтацію на жанри класичної та сучасної естрадної музики; участь студентів у різноманітних формах музичної діяльності (лекторії, проблемні групи, музичні вечори, колективи художньої самодіяльності).

У працях О. Олексюк охарактеризована проблема активізації естетичної діяльності студентської молоді засобами музики. М. Давидова розглядала питання підготовки студентів педагогічного факультету до роботи з батьками для музичного виховання шестилітніх учнів, наголошуючи на тому, що на час проходження курсу методики музичного виховання особливу увагу варто звернути на відомості, які отримують студенти з історії музики і музичної літератури (необхідно навчити студентів визначати цінність поданого матеріалу щодо роботи, яка з ним проводитиметься), а також на набуття навичок роботи з технічними засобами навчання. Студенти розробляють теми занять для музично-педагогічного навчання батьків, готують плани таких занять, добирають музичний матеріал і апробують його упродовж педагогічної практики на IV і V курсах.

Проблему формування оцінного ставлення до музичних творів студентів педагогічних факультетів розглядала О. Рудницька. Вона наголошувала, що "... сприйняття

музики та її оцінка музикантами-фахівцями відрізняється від оцінки осіб, які не мають спеціальної музичної освіти. Крім того, виховання уміння цінувати прекрасне є важливим компонентом фахової підготовки всіх студентів педагогічних інститутів. Рівень їх знань у галузі мистецтва багато в чому визначає успіх естетичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл” [12, с. 52]. Вона звертала увагу на те, що педагогічні вищі навчальні заклади мають включати до підготовки студентів кожного фаху формування їх музично-естетичної компетентності, необхідної для подальшої роботи з естетичного виховання дітей: “Майбутньому вчителю необхідно мати не тільки певні знання в галузі мистецтва, зокрема музики, а й сформоване критичне чуття, вміння давати самостійні оцінки музичним творам, визначати їх художню цінність” [12, с. 52].

Шляхи формування музичної культури студентів педагогічного вищого навчального закладу в умовах двопрофільної спеціалізації розробляв А. Гордійчук. До них належать: активізація самостійно-пізнавальної діяльності студентів на всебічне оволодіння матеріалом музичного мистецтва; розвиток музично-естетичних уявлень на основі сприймання творів, які мають загально визнану цінність; формування умінь мовного обговорення і суджень про музичні твори і явища; виховання моральної відповідальності студентів за підвищення музично-педагогічної культури. Також зазначав, що дієвий характер виховання музичної культури майбутніх учителів на індивідуально-особистісному рівні залежить від урахування ступеня всебічного оволодіння матеріалом музичного мистецтва (знання, потреби, інтереси), рівня розвитку ціннісних орієнтацій, знання науково-методичної, практичної бази, на основі якої здійснюється виховання музичної культури учнів (музично-педагогічні здібності).

Проблему самодіяльної музично-виконавської творчості студентів педагогічних вищих навчальних закладів як

засобу розвитку їх естетичного смаку розглядав В. Дряпіка. Він зазначав, що цілеспрямованому розвитку естетичного смаку сприяє послідовне формування у студентів повноцінного асоціативного фонду: від сприйняття і чуттєвого образу-уяви через його узагальнення історико-художньої інформації – до оцінювальної інтерпретації музичного твору. Він вважав, що беручи до уваги естетичний досвід, схильності та інтереси студентів, доцільним є для засвоєння ними великих форм класичних творів використання методу проміжного шару. Цей спосіб засвоєння музичного матеріалу забезпечує поступове долучення студентів до складних музично-художніх творів.

Музично-естетичну компетентність вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу розглядає Р. Савченко. Автор порівнює обов'язки з музично-естетичного виховання дошкільнят музичного керівника і вихователя й наголошує, що ключова компетентність (вимоги до особистісних якостей вихователя і музичного керівника) спільна.

М. Ляшко, розглядаючи шляхи формування особистості вчителя музики в педагогічному інституті, розкрив вимоги до знань та навичок майбутнього вчителя музики:

– з музично-теоретичної підготовки (глибоке розуміння специфіки і суті музичного мистецтва як засобу художнього віддзеркалення дійсності, інтонаційної природи музичної мови, образотворчої можливості музики, зв'язку її з життям та іншими видами мистецтва; уміння аналізувати музичний твір, виявляти суттєве значення задуму автора, вільно орієнтуватися в значенні дії образу на особистість, гармонізувати мелодію, транспонувати партитуру хорового чи інструментального твору, складати мелодію на віршовані тексти, імпровізувати, аранжувати музичні твори для шкільного хору чи ансамблю, інструментувати оркестрові партитури, створювати акомпанемент до мелодії; оволодіння

навичками художнього відчуття і сприймання музичних творів і їх аргументованої оцінки, постійний інтерес до різних видів музичного мистецтва; знання вітчизняної та зарубіжної літератури, розуміння і розпізнання індивідуальних стилів композиторів, характерних рис особливостей індивідуальних стилів у музиці й мистецтві (класицизм, романтизм, імпресіонізм, неокласицизм); глибоке розуміння жанрової основи музичного мистецтва, художньо-виразних і структурних особливостей найбільш поширених жанрів (опера, балет, симфонія, кантата, ораторія, романс, увертюра, сюїта, концерт, соната, інструментальна мініатюра); знання музичного, вокального й інструментального фольклору, його значення у розвитку історії свого народу, його духовної культури; організація найбільш важливих напрямків у позаурочній музично-виховній діяльності на фольклорній основі; знання високохудожнього дитячого репертуару, творів дитячої тематики в класичній і сучасній музиці; володіння емоційно-образним словом про музику (мова учителя повинна бути зрозумілою і доступною для учнів різних вікових груп); уміння використовувати музично-теоретичні знання у роботі зі школярами різного віку);

– з інструментальної підготовки (універсальне володіння інструментом; знання методики навчання гри на музичному інструменті; створення в школі фольклорних, вокальних, інструментальних ансамблів і оркестрів, переклади для них музичних творів);

– з вокальної підготовки (знання про закономірність співочого процесу, можливості й особливості звучання дитячого голосу і роботу голосового апарату, профілактика, гігієна, методика розвитку та охорони дитячого голосу; володіння розвинутим вокальним слухом, уміння визначити якісне звучання, відчуття найменших відхилень в інтонаційній чистоті, звучанні голосів, судження за ними про роботу голосового апарату; володіння вокальними навичками,

спів фальцетом, навички плавного переходу у співі з одного регістру в інший, навичками внутрішнього проспівування хорової партитури, послуговуючись камертоном; уміння виразно й емоційно виконувати різні за характером і стилем вокальні твори; уміння правильно користуватися диханням під час співу, акомпанувати на різних музичних інструментах; добре знання дитячого репертуару);

– з диригентсько-хорової підготовки (знання закономірностей мистецтва хорового співу, виконавські особливості цього виду і можливості його виховної, розвивальної та навчальної дії на особистість і колектив; інтерес і любов до хорової справи; вільне володіння технікою диригування, використання диригентських жестів. Разом із вокальним показом підкріплення диригентського жесту словниковими поясненнями про виконання твору; знання методів репетиційної роботи з хором, уміння планувати, підготувати і провести репетицію, концертний виступ хору, вільне володіння методикою хорового сольфеджування; уміння орієнтуватися у хоровій музиці всіх епох і стилів, добре знання репертуару дитячої хорової музики; володіння вокально-хоровими навичками: правильного дихання, звукоутворення, чіткої дикції, артикуляції, чистоти інтонування; уміння самостійно добирати виразні вокально-хорові й диригентські засоби, необхідні для реалізації виконавської художньої думки);

– з методичної підготовки (глибоке і чітке розуміння мети, завдання і змісту масового музично-естетичного виховання як на уроках музики в загальноосвітній школі, сім'ї, так і в позашкільних заходах; інтерес до проблеми музичної педагогіки в Україні й за кордоном, а також розуміння і знання основних тенденцій розвитку дитячого музичного виховання у сучасному світі; володіння виконавською культурою, різним вокальним та інструментальним репертуаром, застосування художньо-педагогічного аналізу різних творів; володіння методикою навчання і виховання музичними

засобами учнів різних вікових груп, формування творчої активності учнів, організаційними здібностями, навичками використання технічних засобів навчання; володіння культурою мови, уміння самостійно працювати з науково-методичною літературою, програмами, навчальними посібниками, вивчення передового педагогічного досвіду).

Психологічна концепція особистості, розроблена К. Платоновим (перша підструктура – соціальна спрямованість особистості, система її основних відносин і потреб, її мотивів, поглядів, ідеалів; друга підструктура охоплює все, що входить до змісту досвіду індивіда: знання, уміння, актуальні здібності, загальна культура і розвиненість; третю підструктуру утворюють особливості пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості як основа її загальних здібностей; четверта підструктура охоплює спадково закладені індивідуальні особливості особистості). Виокремлює систему вимог, необхідних для виконання професійних обов'язків: перша група вимог до особистості педагога включає вимоги до нього як до представника суспільства і виконавця важливого державного замовлення: він формує особистості і формує їх за допомогою своєї особистості; друга група: стосується його індивідуального досвіду – професійної компетентності (включає глибокі знання не лише в галузі предмета викладання і його методики, а й в психології, історії та теорії педагогіки, в технології педагогічного процесу) і загального розвитку; третю групу вимог складають проблеми розвитку психічних процесів (розвиток педагогічного мислення) [10, с. 7–8].

Зміст і структура світоглядної свідомості педагога висвітлена у працях Г. Падалки. В її баченні формування світоглядних основ естетичної оцінної діяльності майбутніх учителів музики має здійснюватися на основі застосування філософських законів і категорій. О. Щолокова вважала, що інтегративне поєднання навчальних дисциплін (які утворюють

сукупність заходів художньо-естетичного впливу у взаємодії з організаційно-педагогічним забезпеченням навчання) становить зміст художньо-естетичної освіти, а ефективність художньо-естетичної підготовки студентів значною мірою залежить від ступеня використання комплексу мистецтв. О. Олексюк запропонувала концепцію формування духовного потенціалу особистості, за якою цей процес розглядається як відкрита педагогічна система, основна мета якої – максимальна активізація потенційних ціннісно-сміслових функцій та відношень між афективними, нормативно-регулятивними і поведінковими процесами для того, щоб надати їхньому синтезу “ефект випередження” у розвитку [7].

М. Михаськова розглядає проблему фахової компетентності майбутнього вчителя музики і означає її як здатність до освітньої діяльності на основі набутих знань, умінь та у відповідності з суспільними вимогами, ціннісними орієнтаціями. До структурних компонентів фахової компетентності вона зараховує когнітивний (визначається необхідністю накопичення системних фахових знань), практично-творчий (включає сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь, творчої самостійності), ціннісно-орієнтаційний (зумовлює необхідне формування рефлексивних нормативно-регулятивних механізмів). Розглядає ідеї впровадження у практику викладання у вищій школі інтегративних змістових ліній, коли зміст фахової підготовки реалізується в конкретних навчальних дисциплінах і об’єднується спільними точками перетину (емоційною природою музичного мистецтва, суб’єктивним ставленням особистості до музики, педагогічною спрямованістю особистості). Отже, сучасні науковці музичної педагогіки акцентують увагу на проблемах духовності особистості майбутнього педагога-музиканта.

На підставі теоретичного аналізу вищезазначеної літератури (В. Введенський, О. Гура, О. Железнякова, Л. Заніна,

Н. Кузьміна, Т. Леонтєва, А. Маркова, Н. Меньшикова, В. Міжеріков, Н. Нікітіна та ін.) ми визначили музично-естетичну компетентність майбутніх учителів музики як набутий досвід, що інтегрує музичні знання, практичні уміння і навички, розвиток музичних здібностей у процесі практичної діяльності та спрямованість на здійснення музично-естетичного виховання у загальноосвітній школі та спеціалізованих навчальних закладах.

Компонентами музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя музики є компетенції: ціннісно-мотиваційна, когнітивна, технологічна та практико-діяльнісна.

Проаналізуємо детальніше зміст компонентів музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя музики.

Ціннісно-мотиваційна компетенція майбутнього вчителя музики в загальноосвітній школі та спеціалізованих навчальних закладах є “природньою” (майбутній учитель музики переконаний та впевнений у своїй музичній професійній діяльності. Цьому сприяють початкова (базова) музична освіта, вивчення музичних дисциплін у виші, проходження педагогічної практики тощо).

Когнітивна компетенція майбутнього вчителя музики охоплює обсяг теоретичних знань, що є необхідним для викладання музичного мистецтва в загальноосвітній школі, дитячій музичній школі, дошкільному навчальному закладі, допоміжній школі та школі для дітей з порушенням слуху, зору (фахові музичні знання + знання корекційної педагогіки, психології).

Технологічна компетенція майбутнього вчителя музики містить вимоги до володіння основним музичним інструментом, вокальними навичками, хоровим диригуванням, загальною методикою музичного виховання (загальноосвітня школа), вузьконаправленою методикою музичного виховання (урахування особливостей методики викладання музичного мистецтва в дитячій музичній школі, дошкільному навчальному закладі, допоміжній школі, школі для дітей з порушенням зору, слуху).

Музично-естетична
компетентність

<p><i>ціннісно-мотиваційна компетенція:</i> музично-естетичний кругозір, інтерес до музичних дисциплін, спрямованість на музично-естетичну роботу в загальноосвітній школі та спеціалізованих навчальних закладах</p>	<p><i>когнітивна компетенція:</i> теоретичні знання з музичних дисциплін</p>	<p><i>технологічна компетенція:</i> володіння знаннями методики музичного виховання у загальноосвітній школі та спеціалізованих навчальних закладах (уміння підібрати форми і методи навчання, що відповідають змістові програмового музичного матеріалу загальноосвітньої школи та спеціалізованих навчальних закладів)</p>	<p><i>практико-діяльнісна компетенція:</i> застосування музичних знань, умінь та навичок на практиці; активізація набутого досвіду викладання музичного мистецтва в таких навчальних закладах:</p> <ul style="list-style-type: none"> - загальноосвітніх школах (проведення уроків музичного мистецтва в 1-8 класах); - дитячих музичних школах (проведення уроків із основного музичного інструмента, музичної літератури, сольфеджіо, керівництво хором, оркестром тощо); - дошкільних навчальних закладах (проведення музичних занять); - допоміжних школах (проведення уроків музичного мистецтва та ритміки); - школах для дітей з порушенням слуху та зору (проведення спеціальних уроків, уроків музичного мистецтва та ритміки)
---	--	--	--

Рис. 1.2. Структура музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя музики

Практико-діяльнісна компетенція майбутнього вчителя музики полягає в активізації, поглибленні та удосконаленні наявного музичного досвіду (досвіду викладання музичного мистецтва в таких навчальних закладах:

- загальноосвітніх школах (проведення уроків музичного мистецтва в 1-8 класах; підбір і застосування оптимальних методів і прийомів навчання музики в урочній і позаурочній формах музичного навчання та виховання учнів);
- дитячих музичних школах (проведення уроків із основного музичного інструмента, музичної літератури, сольфеджіо, керівництво хором, оркестром тощо);
- дошкільних навчальних закладах (проведення музичних занять);
- допоміжних школах (проведення уроків музичного мистецтва та ритміки);
- школах для дітей з порушенням слуху та зору (проведення спеціальних уроків, уроків музичного мистецтва та ритміки).

На основі аналізу музикознавчої, психолого-педагогічної та методичної літератури встановлено, що музично-естетична компетентність майбутніх учителів музики є основою загальної системи компетентностей, які складають їх професійно-педагогічну підготовку. Вона чітко зумовлена об'єктивними вимогами загальноосвітньої школи на сучасному етапі щодо підготовки вчителів. У результаті вивчення філософської, психологічної, педагогічної та музикознавчої літератури з проблеми дослідження уточнено сутність поняття “музично-естетична компетентність учителя музики” як набутий досвід, що інтегрує музичні знання, практичні уміння і навички, розвиток музичних здібностей у процесі практичної діяльності та спрямованість на здійснення музично-естетичного виховання у загальноосвітній школі та спеціалізованих навчальних закладах. Структурними

компонентами музично-естетичної компетентності майбутніх учителів музики визначено такі компетенції: ціннісно-мотиваційну, когнітивну, технологічну та практико-діяльнісну.

Список використаних джерел

1. Андрющенко В.П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності [Електронний ресурс] / В.П. Андрющенко – <http://www.coolreferat.com/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%B>.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика – №10. – 2003. – С. 51–55.
3. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навчальний посібник / О.І. Гура. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
4. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова // серия “Учебники, учебные пособия”. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 288 с.
5. Кожевніков В. Поняття “компетентність” у педагогіці [Електронний ресурс] / В. Кожевніков / за матеріалами: Освіта ua. – дата публікації: 03.11.2008. – / <http://osvita.ua/school/theory/1964>.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – Москва : Высш. шк., 1990. – 119 с.
7. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді / О.М. Олексюк. – Київ : КДІКК – 1996. – 253 с.
8. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / І.О. Бартенева, І.М. Богданова, І.В. Бужина, Н.І. Дідусь та інші. – Одеса : ПДПУ імені К.Д. Ушинського, 2002. – 344 с.

9. Пепагейченко В. Ключові компетентності вчителя. Школа молодого директора // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. / В. Пепагейченко. – [Електронний ресурс] / – <http://vovse.net/syd/theory/85-klyuchov-komponenti-kompetentnost-vchitelya.html>.
10. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя: сборник научных трудов / под ред. А.И. Щербакова. – Л., 1980. – 166 с.
11. Психология и педагогика: учебное пособие / под. ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слассенина. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.
12. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька // навч. Посібник / О.П. Рудницька. – Київ : ТОВ “Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
13. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс] (за ред. О.С. Мельничука, Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії Наук Української РСР) – К., 1974. – с. 776. / <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F> [Оновлення сторінки 22:41; 1 серпня 2011].
14. Федорчук В.В. Основи педагогічної майстерності / В.В. Федорчук. – Кам’янець-Подільський : Видавець Зволейко Д., 2008. – 140 с.

АВТЕНТИЧНІСТЬ ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ: СПРОБА АНАЛІЗУ

З-поміж дисциплін музично-теоретичного циклу аналіз музичних творів – найбільш складний курс. Водночас курс “Аналіз музичних творів” відіграє важливу роль у професійній музично-педагогічній освіті. Саме він паралельно з вивченням історії музики дає вільне і широке розуміння різноманітних стильових пластів, течій, індивідуальних авторських стилів, поглиблює і розширює діапазон знань, сприяє духовному, культурному і професійному зросту майбутніх учителів. Зауважимо, що у підготовці вчителів музики, тобто музикантів-професіоналів, аналіз фольклорних пісень через особливі норми розвитку мелодій, ладо-тональні ознаки, зміст і жанрову належність є важливим навчальним матеріалом, оскільки фольклорна пісня й музика ніколи не існувала поза ситуацією, життєвими потребами, обрядами, традиціями. Тому вони є своєрідним “фактором етнічної консолідації” [1], базовим музичним кодом для українців. “Кодування у фольклорі подібне до передачі ДНК у генетиці і є запорукою відтворення етносу, його історичної пам’яті та збереження його культурної цінності” [2].

Народна пісня може одночасно входити до різних жанрів і мати різні мелодичні, ладо-тональні й літературні ознаки, зумовлені як історичним розвитком народу-творця, так і впливом фольклору сусідніх народів. Беручи до уваги загальноприйнятту тезу, що в народній пісні індивідуальність стилю відступає на задній план в силу її колективного творення, все-таки не можна заперечувати того факту, що пісні кожного народу мають свої стильові особливості. Ось як характеризує українські пісні академік Ф. Колесса: “Український

пісенний стиль характеризують головні особливі норми у веденні мелодії, улюблені опірні точки і закінчення фраз музичних, їх відношення до себе, будова строф методичних, розділи звукорядів, всілякі комбінації сполучення кварт і квінт – одним словом, вся внутрішня організація, що становить істоту української мелодії” [3]. Микола Лисенко, розглядаючи характерні ознаки українських мелодій, твердить, що вони в основному побудовані на старогрецьких тетра хордах та середньовічних церковних ладах із квартовою і квантовою будовою і що в пізнішій фазі розвитку вони підлягали хроматизації, чим і відрізняються від російських пісень, які зберегли повний діатонізм [4]. Він приходить до висновку, що оригінальність українських мелодій ґрунтується не так на звукорядах, на яких вони побудовані, як на внутрішній організації тих мелодій, що визначаються характерними ходами, улюбленими зворотами і каденціями, оригінальним сполученням мажору з мінором тощо [5]. Відомі також інші своєрідні риси, властиві українським народним мелодіям загалом. Так, наприклад, для них характерними є ладова перемінність (особливі співставлення мажору і паралельного мінору), елементи дорійського, фригійського, гармонічного і натурального мінору, а також гармонічний мінор з підвищеним IV ступенем (коломийки). Для пісень центрального і східного регіонів України, крім підвищеного IV ступеня, властиве закінчення з падінням на сексту до ввідного тону і наступним розв’язанням або початок з довгого високого квантового тону з окликом у тексті. Крім цього, характерним для української народної пісні є використання своєрідного звороту гармонічного мінору, а саме: нисхідного поступенного руху до ввідного тону з зупинкою на ньому або переходом на терцію вниз до квінтового тону ладу. Однак ще “... К. Квітка зазначав: до національного слід іти через етнографічне розгрупування” [6]. Тому як – найповніше виявлення жанрового, тематичного,

стильового розмаїття української народнопісенної культури неможливе без ознайомлення з її регіональними і вокальними тенденціями. З огляду на це особливу групу в українській пісні становлять подільські народні пісні, зокрема ті, що побутують у південно-західному регіоні Поділля (Кам'янець-Подільський, Новоушицький та Чемеровецький райони Хмельницької області, а також Боршівський район Тернопільської області) з його історичним центром – Кам'янцем-Подільським. Слід зазначити, що в історичному і культурному планах Кам'янеччина є багатим і оригінальним краєм, її територія входила до складу Київської Русі. Однак на відміну від Надніпрянщини, яка зазнала великого спустошення і замість старих спогадів тут розвинулись і збереглись пісні нової козацької епохи, Поділля, Волинь і Галичина після татарської навали на Русь продовжували життя удільно-княжої Русі, і пам'ять про неї не забулась[7]. Про це говорять віднайдені пісні, а також відомі раніше, які досі зберегли багато архаїчних елементів, що корінням сягають глибоко в середні віки. Насамперед, це календарно-обрядові пісні: колядки, щедрівки, веснянки і гаївки, весільні та ін.

Колядки і щедрівки є важливою складовою частиною розгорнутого обряду найважливіших зимових свят Різдва Христового, Нового року (старий стиль) і Водохреща. Вчені стверджують, що колядки і щедрівки своїм корінням сягають епохи патріархального устрою. Відомий український письменник, літературознавець і етнограф С. Плачинда виводить назву “колядка” від імені давньоукраїнської богині неба, Матері Сонця, дружини Даждбога Коляди (у давніх поляків та литовців – Коленда, молдаван та румунів – Колинда). Коляда – “один із найбільших та найшановніших персонажів міфології українців, ім'я походить від слова КОЛО – стародавньої назви Сонця (у скіфів КОЛО – КЕАЙС). ...Зі святом Коляди вчені пов'язують першопочатки українського вертепу

та театру”[8]. Тонкий знавець української пісні, відомий хоролий диригент і композитор Олександр Кошиць вважав, що колядки своїм походженням є піснями язичницького культу зимового повороту Бога Сварога (Сонця) на літо. Він поділяє колядки на три види: поганські (язичницькі), християнізовані поганські і чисто християнські. Відповідно у колядках, що належать до першого виду, головними діючими особами є сили природи, згідно з анімістичним світоглядом живуть з людиною одним життям. У колядках християнізованих (другий вид) перше місце належить персонажам християнським, а поганські відіграють чисто декоративну роль. Наприклад, у них Різдво Христове змальоване в українському національному дусі, а поганські персонажі служать дивним фантастичним і символічним антуражем до події, яка розгортається. Все це разом з простими хвилюючими мелодіями ставить названі пісні у розряд найкращих у світовій різдвяно-пісенній літературі. Християнські колядки без язичницьких складників (третій вид) складають єдиний тип народного Різдвяного гімну, що за характером дуже наближений до церковної музики і в якому збережено український національний елемент.

Щедрівки за своїм змістом і характером є панегірично-величальними новорічними поздоровленнями, служать своєрідним додатком до колядок і є обов’язковими на час різдвяних співів. Мелодії їх лаконічніші й бідніші від колядок, побудовані іноді на інтервалах секунди і терції. Язичницький елемент займає в них головне місце і надає їм фантастичного характеру, вони майже не зачеплені християнством і тому становлять велику цінність як давні і незіпсовані часом історичні джерела національної культури нашого народу [9]. Багато дослідників, зокрема О. Потебня, В. Гнатюк, Ф. Колесса, К. Шероцький та ін., не бачили суттєвої “обрядово-функціональної відмінності між “колядками” і “щедрівками”, вважали другі синонімним утворенням

на українському ґрунті від поширеного приспіву “щедрий вечір, добрий (чи Святий) вечір”[10]. Тут треба зауважити, що назва “щедрівка” побутує лише в українському фольклорі. Однак колядки і щедрівки на Поділлі (південо-західний регіон), як і в інших регіонах України, наприклад, на західноукраїнських землях, розрізняються за приуроченістю і часом виконання. Наприклад, колядки виконуються на Різдвяні свята хлопцями чи молодими і старшими чоловіками, а щедрівки – на щедрий вечір під Новий рік або напередодні Водохреща, і традиційними виконавцями їх є дівчата і жінки; “... колядки завжди і обов’язково співають хором”, “... щедрівки можуть виконуватись і соло”[11]. Крім цього, “... колядка в старину предзначалась прежде всего для прославления богов ...”[12]. Отже, мала релігійний характер, натомість щедрівки мають більш світський характер і прославляють здебільшого господаря, хлопця, дівчину тощо. У колядках та щедрівках збереглися мотиви та образи ще з язичницьких часів (Дажбог, князь, бояри, персоніфіковані Сонце, Місяць і Зорі). Так у колядці **“Як світ був пустий, як морок”***⁵) йдеться про таїну створення світу, в якому людина є органічною часткою природи. Ця колядка сягає язичницьких вірувань. Відлуння княжої доби знаходимо в колядці **“А у теремі, а у Кам’янці”**. Основною темою колядок **“Пане господарє”, “Пане господарє, я на вашім дворі”** є славлення Бога, оповіщення господаря про прихід Різдвяних свят. У колядках **“Урано до сходу сонця”, “В новограді Вифлеємі”, “Через поле широкее, через море глибокее”** передано євангельські події, пов’язані з історією Христа, зустрічаються євангельські імена Петра, Павла і Миколая. **“Була в батечка їдна дочечка”** є прикладом весільних мотивів у колядках. Тут головна дійова особа – дівчина, яку прийшло сватати **“...аж троє старих...”** – сватів. Однак

* Тут і далі див. слова і мелодії пісень за виданням: Яропуд З. Прилетіла ластівочка. – Тернопіль: Астон, 2000. – 170 с.

текст цієї колядки потребує глибшого дослідження. Продовженням цієї теми служить зміст колядки “На горі корчма горіхова”. На відміну від колядок, зміст яких в основному релігійний, щедрівки мають дещо світське спрямування. Так, щедрівки **“Ой на річці на Арданці”**, **“Ардан – вода студена”**, **“Добрий вечір”** мають побутовий характер і за змістом пов’язані з народними піснями, в яких йдеться про долю молодої жінки. У щедрівці **“Ой рясна, рясна в лузі калина”** прославляється краса дівчини, яку порівнюють із калиною, а ходу її – зі сходом місяця. Перед нею пани “шапки знімають”. Порівняння дівчини з силами природи, “рясною калиною”, “місяцем” тощо властиве колядкам і щедрівкам, що прийшли до нас з язичницьких часів. Це найкраще підтверджує приспів “Ой дай, Боже”, що співзвучно з Дажбогом. Щедрівка **“Прилетіла ластівочка”** має сільськогосподарський мотив і присвячена господареві. Від вчасного обробітку поля, сінокосів, від повних тваринами кошар, від щасливого господарства залежав і залежить домашній добробут. Тому стає зрозумілим такий мотив у значній кількості різдвяних колядок і щедрівок. У щедрівці **“Зажурилася перепеличка”** образ перепелички перегукується з образом української жінки-матері. Події, пов’язані з втечею турків (XVIII ст.) з Кам’янця-Подільського, змальовані у щедрівці **“Ой над полем над поповим”**. І сьогодні живе легенда про золотий скарб, який турки, тікаючи, закопали в полі (с. Теклівка) неподалік Кам’янця.

Відповідно до змісту виражальність мелодій колядок і щедрівок відзначається великою різноманітністю. Спів цих пісень колядниками розганяє повсякденну заклопотаність людини і вселяє в її душу радість і надію на краще (**“Пане господарє”**, **“Пане господарє, я на вашім дворі”**). Окремі колядки перейняті тонким ліризмом (**“Через поле широкеє, через море глибокеє”**). Весь ладово-інтонаційний стрій колядок і щедрівок відзначається діатонічною структурою.

Збільшених інтервалів, які привносять певну напруженість звучання, не зустрічається, тому колядки і щедрівки мають загалом світлий, радісний і святково-урочистий характер. Усі вони, за винятком однієї (“**Пане господарє**”), – монодичні, тобто виконуються хором в унісон (як у старовину). Ця ж колядка є прикладом досить складного багатоголосся, де виразно відчужаються дві самостійні партії. Для колядок і щедрівок, що сягають в часи первісного родового суспільства, характерною рисою є відсутність ладової змінності в їх мелодіях. Наявність ладової змінності-сліди пізніших нашарувань [13]. Переважна більшість колядок і щедрівок побудована в мажорних тональностях з устоем в середині звукоряду, що надає звучанню піднесеності й святковості. Ладово-інтонаційні особливості колядок і щедрівок перебувають в органічному зв’язку з іншими засобами виразності музичної мови: метроритмічними, мелодичними, структурними тощо. Типовим у побудові вірша є розчленування його на групи по вісім складів у кожній. Однак зустрічаються вірші з досить складною метроритмічною організацією: десятискладові (5+5), одинадцятискладові (6+5), дванадцятискладові (6+6) тощо. Характерним для колядок і щедрівок південно-західного Поділля є й те, що в переважній більшості їм притаманна спицефічна ритміка. Вона виявляється в тяжінні до синкопування і мазуркових ритмів (3/4, 3/8, 6/8), що може бути ознакою впливів ритмомелодій Буковини, а також залишками литовських і польських впливів.

Особливістю форми обрядових пісень зимового циклу є “наявність приспіву з двох слів: “добрий вечір”, “святий вечір”, “щедрий вечір” [14]. Для колядок і щедрівок південно-західного Поділля, окрім такого приспіву, характерним є більш розширений: “Ой дай, Боже”, що нагадує язичницьке “Дажбог”, а також “Радуйся, земле, радуйся! Син Божий нам народився”, “Славен еси. Славен еси, Господи Боже, на

небеси”, “Святий вечір, добрий вечір” чи “Щедрий вечір, добрий вечір” пізнішого християнського походження. Приспів у колядках і щедрівках можна прирівняти до другого музичного періоду (першому відповідають основні рядки заспіву), і він часто будується на інтонаційному матеріалі першого періоду. У цих випадках приспів продовжує заспів (“**В новограді Вифлеємі**”, “**Була в батечка їдна дочечка**”, “**Прилетіла ластівочка**”, “**Ой на річці на Арданці**” тощо). В інших же заспів і приспів є двома контрастними інтонаційними побудовами (“**Пане господарю, я на вашім дворі**”, “**Урано до сходу сонця**” тощо).

Досить поширеним різновидом щедрівок на південно-західному Поділлі є *маланчині пісні* (“**Наша Маланка-подністрянка**”, “**Добрий вечір, щедрий вечір**”, “**Мала нічка-петрівочка**”). Вони входять до театралізованої народної гри “Маланка”, що, зазвичай, розпочинається своєрідним карнавальним ходом від будинку до будинку в передново-річний вечір. Після маланкування хлопці, взявшись за руки, танцюють (пляшуть) і виспівують перед дівчиною, що винесла гроші. Слід звернути увагу на тексти маланчиних пісень, в яких йдеться про різні пори року: зиму (“Добрий вечір, щедрий вечір”) та літо (“Мала нічка-петрівочка”). Такий факт можна пояснити, мабуть, різним терміном святкування нашими предками Нового року або явищем дифузії – об’єднання з іншими жанрами. У цьому випадку з петрівочними піснями.

Окрім театралізованої народної гри “Маланка”, на південно-західному Поділлі досить поширеним є обряд водіння “кози”, який також припадає на Новий рік (старий стиль), або свято Василя. Коза, читаємо у “Словнику давньоукраїнської міфології”, є “тварина-тотем давніх українців...”, міфічний образ в українському фольклорі. Цікаво, що “коза” тісно пов’язана з давньоукраїнською богинею Колядою, яка “...щороку в найдовшу ніч зими народжує

Божича – нове Сонце, Новий рік, сина Дажбога. ...Цьому передуює перевтілення Коляди в козу, аби її не впізнала Мара, що вічно ганяється за Колядою” [15]. До свята Коляди (24 грудня – 6 січня ст.ст.) “...входило обрядове запалювання вогню (пов’язане з народженням нового бога світла Божича; вогонь мав допомагати золотосяйному новонародженому у боротьбі з Марою), посипання зерном (на врожай), ...обрядове заколювання свині, ходіння з плугом та козою, споживання куті, ряження, танки, пісні (колядки), спалювання колоди (символ Марі)” [16].

Пісенний матеріал цього обряду залишається традиційним для всіх регіонів України і не відзначається різноманітністю.

Найпоширенішими піснями обрядового циклу на південно-західному Поділлі є *веснянки і гаївки*, що дійшли до нас з глибин століть переважно без змін, “хоч, можливо, й змодифікованими” [17]. Виходячи з їхнього змісту і способу виконання (унісонний спів з деколи невеликим ухилом до поліфонії, хороводи, ігри, інсценування, міміка), можна стверджувати, що це фрагменти давно забутих язичницьких ритуалів, через які наші предки намагалися впливати на сили природи, викликати плодючість землі. Ці пісні, хоч і втратили свою магічну роль, дійшли до нас “неушкодженими у своїм поганським змісті..., у всій своїй чистоті, з їх символікою й фантастикою, які утворив анімістичний світогляд” [18]. За О. Воропаєм: “Гаївки – це дуже стара назва наших хороводів; ймовірно, вона збереглася ще від того часу, коли наші пращури виконували обрядові пісні й танці в заповітних гаях навколо священних дерев. Веснянки – це новіша назва, що – як можна догадуватись – виникла в історичну добу, вже після того, як слово “весна” ввійшло в ужиток нашої мови” [19]. Веснянки починають співати (дівчата і діти водять хороводи, взявшись за руки чи ставши колом) з першими проявами тепла (приблизно в

середині березня), а гаївок граються (дівчата, хлопці, діти) з настанням Великого посту і до Великодня. Якоїсь суттєвої різниці між ними немає, окрім тієї, що веснянки присвячені закликанню й зустрічі весни, а зміст гаївок відзначається великою різноманітністю тем і образів, у яких відчуються відгуки різних епох історії нашого народу. Цікавою щодо цього є зміст гаївки **“Кривого танцю йдемо”**. У ній поряд зі словами і мелодією, що вказують на глибоку давнину, є слова-вкраплення нашого часу:

*Гоп, чук, чук, пане Кремінецький,
Заведіть нам танчик штихи по-німецьки.*

Так, О. Правдюк, характеризуючи пісню **“Ой там на моріжку”** [20], абсолютно відмінну за назвою і змістом від аналізованої нами гаївки, звертає увагу на слова:

*Пане Кремінецький,
Воєвода грецький.
Та виведи танчик;
Сама молоденька.*

Автор пов'язує зміст наведеного куплету з визвольною війною українського народу 1648 – 1654 рр. і князем Яремою Вишнівецьким. Отже, можна допустити, що в обох текстах наведених пісень йдеться про одну й ту ж особу.

Веснянки виконуються дітьми (**“Ку-ку, ку-ку чути в ліску”**, **“Розлилися води”**, **“Там у лісі малі діти”**) або дівчатами (**“Ой дівчата, весна красна”**) десь за селом на вигоні, а гаївки – біля церкви. Загалом веснянки і гаївки можна розділити на дві групи. До першої належать хороводні пісні, тісно пов'язані з різноманітними обрядами, наприклад, з обрядом зустрічі весни (**“Вийшло з хмар Ярило”**, **“Розлилися води”**, **“Ой дівчата, весна красна”** та ін.), з оспівуванням праці хлібороба і природи рідної землі (**“В вишневім саду скопаю я грядочку”**, **“Скопаю я грядочку”**, **“Горобчику, спадку, спадку”** та ін.), з магічними діями (**“А-ну, зайку, скоком-боком”**, **“Коло млина калина”**, **“Цибулю**

копала”, “Білоданчик”) тощо. До другої групи можна зарахувати пісні, не пов’язані з обрядами, в яких переважає побутова тематика: родинне життя, кохання, весілля тощо. Такими є гаївки “Напій, жінко, корови”, “Ой стелися, зелений кудрявчик”, “Кам’янецькі парубки”, “Туман ярмом підходить”, “Ой чого ти сумна ходиш, Галю”, “Ой дивно нам, дивно”, “А в нашій дзвінниці”, “Тече річка невеличка” та інші.

Західно-подільські веснянки й гаївки мають світлий, життєрадісний характер, мелодії їх здебільшого рухливі і пошвавлені, поетика дуже колоритна синонімікою, багатством епітетів, контрастними порівняннями, риторичними запитаннями, символікою, наближеною до весільних чи ліричних пісень тощо. Все це сприяє імпровізації при виконанні таких пісень, приносить велику насолоду і захоплення всім виконавцям.

Характерною музичною рисою веснянок і гаївок є те, що переважна більшість з них за своєю ладово-інтонаційною структурою строго діатонічна. Серед записаних веснянок і гаївок не зустрічаються мелодії з паралельною ладовою змінністю II, III, VI, VII ступенів. Винятком є тільки “А-ну, зайку, скоком-боком”, що має змінний III ступінь (мажорно-мінорний лад). О. Правдюк вказує на те, що в мелодіях веснянок можуть бути присутні елементи паралельної змінності, і це пов’язано “... з танцювальним хоровадним характером більшості з них. Але паралельна ладова змінність з двома явно означеними тоніками, як це ми спостерігаємо в танцювальних мелодіях, у веснянок ще не викристалізувалась”[21]. Отже, більшість з них розвивається в межах одного ладу. Однак зустрічаються окремі зразки гаївок, ладовий стрій яких пов’язаний з архаїчністю. Прикладом служить IV ступінь в мінорі (“Коло млина калина”), що в помірному темпі надає мелодії журливого відтінку, чи понижений VII ступінь (“Ой чого ти сумна

ходиш, Галю”). Переважній більшості веснянок і гаївок, як і щедрівок і колядок, притаманний тональний устрій в середині звукоряду. Основним опорним інтервалом для багатьох з них є квінта, тобто звукоряди їх мелодій мають невеликий обсяг і рідко коли сягають межі повної октави. Більшість з них викладена у стислій короткій формі (“Скопаю я грядочку”, “Кострубонько” – 2 такти; “Ой зацвив крокіш під вікном”, “В вишневім саду скопаю я грядочку” – 3 такти; “На Дунаю та й на дощечці” – 4 такти; “Зелений кудравче” – 5 тактів; “Та скакали дикі кози” – 6 тактів та інші). Часто для таких мелодій властивою є свобода тактової будови – відхід від одноманітної тактової схеми до мішаної (“А-ну, зайку, скоком-боком” – 2/4, 3/8); “Кривого танцю йдемо” – 6/8, 2/4; “Кам’янецькі парубки” – 4/4, 6/4; “В вишневім саду скопаю я грядочку” – 4/4, 7/4 тощо). У переважній більшості веснянок і гаївок мелодична лінія застосована на повторності коротких, але виразних поспівок, наприклад, “Гаївочки, гаївочки”, “Туман ярком підходить”, “Зайчику, зайчику, ти мій брагчику” тощо. Таку повторність поспіву можна пояснити необхідністю симетрії частин музичного речення. На цю особливість вказує Ф. Колесса: “Переважна частина мелодій українських пісень має в своїй основі форму правильного музичного періоду, що обіймає 8 тактів і складається з двох рівних частин (по 4 такти): попереднього і наступного речення”[22]. До таких пісень можна зарахувати веснянки “Там у лісі малі діти” і “Розлилися води”. Їх характеризує симетричний музичний період з восьми тактів (4т + 4т). Періоду першої веснянки відповідає двоколінний восьмискладовий вірш, що належить до найстаровиніших і водночас до поширених пісенних форм (щедрівки, веснянки, весільні, колискові, історичні, побутові тощо). Ритмічна схема: 2 (4+4), 2 (4+4). Розмір мелодії 4 (2/4+2/4+2/4+2/4). Другій веснянці властиве строфічне поєднання двоколінного одиндцятискладового

вірша з триколінним п'ятнадцятискладовим віршем приспівом з повторенням, що надає основній строфі 2 (6+5) різної будови. Наприклад:

Розлилися води / аж на три броди.

Гей, діти-квіти, / весна красна, / зілля зелененьке (2).

Ритмічна схема: 2 (6+5), (5+4+6) приспів. Розмір мелодії: 2 (2/4+2/4) + (2/4+2/4), (3/4+2/4+2/4+2/4). Водночас у мелодіях веснянок і гаївок зустрічаємо короткі двотактові, чотиритактові речення, яким відповідає закінчена строфа в тексті. Такі стислі форми, зазвичай, поєднуються з двоколінними віршами, розмір яких вміщує від семи до вісімнадцяти складів. Наприклад: Скопаю я грядочку, / грядочку – двотактове речення. Строфа тут поділяється на дві нерівні силабічні групи: 7+3, що викликано її поєднанням з повторенням. Розмір мелодії: 2 (4/4+4/4). Прикладом чотиритактового речення служить віршова двоколінна строфа:

*На Дунаю та й на дощечці /
Там паняночка полощеться.*

Цезура, що з'являється тут посередині вірша, ділить його на дві рівні щодо розміру частини. Ритмічна схема: 2 (9+9). Розмір мелодії: 2 (3/4+3/4). Зустрічаються гаївки з непарними три-, п'яти-, семитактовими реченнями. Тритактове непарне речення лежить в основі мелодії гаївки “**В вишневім саду скопаю я грядочку**”. Їй характерне строфічне поєднання двоколінного двнадцятискладового вірша з одноколінним семискладовим повторенням:

*В вишневім саду / скопаю я грядочку,
Скопаю я грядочку (2).*

Ритмічна схема: 2 (5+7), (5+7) повторення. Розмір мелодії: 2 (4/4+4/4) + 7/4. Мелодія гаївки “**Зелений кудравче**” має будову непарного п'ятитактового речення, якому відповідає двоколінний вірш:

*Зелений кудравче, не стелися широко, /
Постелися вузенько.*

Цезура ділить його на дві нерівні силабічні групи. Отже, її ритмічна схема: 2 (13+7). Розмір мелодії: 2 (4/4+4/4+4/4) + (6/4+4/4). В основі побудови гаївки **“Тонка біла павутиця”** лежить непарне семитактове речення. Йому відповідає триколінний чотирнадцятискладовий вірш (4+4+6) з повторенням останньої групи для розширення музичного періоду: тонка біла / павутиця / по дереву в’ється (3). Двовіршовим строфам, що складаються із довших віршів (триколінних), відповідає повний, часто розширений шляхом повторень період (**“Зайчику, зайчику-братчику”**, **“А-ну, зайку, скоком-боком”**, **“Ой дівчата, весна красна”**, **“Жук”** та інші).

Треба відзначити також досить різноманітне поєднання мелодії з окремими складами тексту веснянок і гаївок: розспівування складів на поспівку з двох і трьох залічованих звуків (**“Туман яром підходить”**, **“Чудно мені, чудно”**, **“Зайчику, зайчику, ти мій братчику”**); відповідність кожному складові строфи окремого звука мелодії (**“Воротаре, воротарчику”**, **“А-ну, зайчику, скоком-боком”**, **“Гаївочки, гаївочки”**) тощо. Такі особливості поєднання зустрічаємо в переважній більшості південно-західних подільських веснянок і гаївок, оскільки загальний неквапливий рух мелодії відповідає розміреній ході і плавним рухам учасників на час їх виконання. На відміну від урочистості і святковості інтонацій колядок і щедрівок мелодії веснянок і гаївок відзначаються м’якістю і заокругленістю. Однак у всіх випадках зустрічаємо природність узгодження музичного матеріалу зі змістом тексту.

Дослідники народної творчості давно помітили, що **весільні пісні**, як і родильні, хрестильні, голосіння, деякі тематичні цикли ліричних пісень розвивались не ізольовано, а в потоці історичного життя народу і тому генетично пов’язані між собою. Всі вони вийшли з побуту, але поступово втратили те значення, яке мали в давнину. Характерним для них є зв’язок з календарно-обрядовими піснями.

Ось що про це пише О. Кошиць: “Шлюбні чи “Весільні пісні” треба віднести до циклу пісень Осінніх, а це через те, що шлюби головно відбуваються по закінченні польових робіт, по “Обжинках”. Через це саме як “Весільні пісні”, так і самий шлюбний ритуал мають дещо спільного з “Обжинками” як у формі пісень, так і в мелодії. Це не виключало можливості провадити цей ритуал з піснями і в інших порах року, коли відбувався шлюб”[23].

Український шлюбний ритуал з піснями, які його супроводжують, сягає в далеке минуле і сьогодні має ту ж ідею, що й тоді: передачу дівчини з одного клану (роду) в інший. Мотиви весільних пісень і звичаїв дають нам уявлення про родинний і сімейний побут українського народу на різних етапах історії (“умичка” – захоплення або викрадення нареченої, викуп, продаж і купівля тощо). Як свідчить староукраїнський літопис: “умикання” (один з найдавніших видів утворення нової сім’ї) відбувався іноді за згодою нареченої під час розваг, коли молодь танцювала і співала “бісовскія пісні, і ту умикаху жени собі съ нею же кто съвіщащєся”. Князь Володимир, наприклад, мав віддати за наречену кілька міст [24]. Про цікавий весільний звичай, що побутував у XVII ст., згадує французький військовий інженер Гійом Левассер де Боплан. Він жив в Україні з 1630 до 1647 року і описав звичай, який дозволяв не тільки хлопцям свататися до дівчат, а й дівчатам до хлопців. Ось як це відбувалося: “...закохана дівчина заходить до хати батьків парубка (якого любить)... Сівши, вона вихваляє того, хто вразив її серце, і звертається до нього так: “Іване, я помітила, дивлячись на твоє обличчя, певну доброзичливість (до мене), яка свідчить, що ти зможеш дбайливо опікати і любити свою жінку; твої чесноти дозволяють сподіватися, що ти станеш добрим господарем. Ці твої хороші риси схилили мене уклінно просити, аби ти взяв мене за жінку”[25]. Причому “...дівчата ніколи не зазнають невдачі і більш упевнені

в успіхові, аніж чоловіки...”[26]. Треба зазначити, що у вчених-народознавців ХІХ-ХХ ст. немає одностайної думки щодо побутування описаного звичаю. Так, В. Антонович вважав описаний звичай за поодинокий акт, який Боплан сприйняв як типовий. Інші дослідники (Ф. Вовк, О. Курочкін[27], О. Дей[28]), навпаки, виступають на захист версії Боплана, оцінюючи цей звичай, як поширений у тогочасній Україні. Однак “найпоширенішим і найтривлішим виявився звичай одружувати хлопця і дівчину за волею батьків, які орієнтувалися головним чином на майновий стан молодих, а не на їх бажання чи бажання стати парою [29].

Весільний обряд, зазвичай, розпочинався сватанням. Коли сватання минуло успішно (свати отримали від дівчини рушники, а “князь” хустку), тоді можна було приступати до заручин, з яких і розпочиналося весілля: дружки, весільні гості співали обрядові пісні, що відповідали моменту. Обрядові пісні звучали і при випіканні весільного короваю, і на “вінкоплетеннях” (вечір прощання з дівуванням і парубкуванням), де дружки бажали щасливого життя молодому подружжю, плели з барвінку вінок наречених, в’язали букети для дружок і дружбів, завивали гільце (вильце, вільце), прикрашаючи зелену гілку калиною, квітами. День, коли гості збиралися в нареченого і нареченої, був кульмінацією весілля. Тут звучали пісні і музика, які залежно від ситуації виконували різні емоційно-драматургічні функції. Так, весільний “поїзд” молодого, що їхав по молоду, вимагання сусідами молодої викупу, розплітання коси, прощання дівчини з рідним домом (найдраматичніший епізод весілля) і переїзд у дім чоловіка неодмінно супроводжувались обрядовими піснями. Закінчувалось весілля перевозою (понеділкуванням).

У головних рисах цей весільний обряд зберігся до сьогодні і функціонує в усіх регіонах України, зокрема й на південно-західному Поділлі, за винятком того, що найперше

враховується волевиявлення молодих стати парою. Однак щасливе поєднання волі батьків і бажання наречених у всі часи було й буде запорукою щасливого життя молодого подружжя.

Записані весільні пісні супроводжують такі дійства, як сватання (“**На горі мак головатий**”), готування до весілля (“**Ти, Галинко, погадай собі**”, “**Пішла Оля в долину**”, “**Калина у вікні цвіла**”, “**Діва по церкві ходить**”), вінкоплетення (“**Я з руточки дві квіточки**”, “**Вінки мої зелененькі**”, “**Крайом Дунаю**”), чесання коси (“**К мені, батечку, к мені**”, “**Є в городі ружа**”, “**До Дунаю стежечка**”, “**Ой сосонка літом і зимою зелена**”), готування до шлюбу (“**Ой летіли дикі гуси**”), прощання з рідним домом (“**Бувайте, бувайте**”), викуп (“**Викуп**”). Характер виконання цих пісень залежить від характеру дійства, яке вони супроводжують. Наприклад, пісня “**На горі мак головатий**” (обряд сватання) має веселий жартівливий характер, оскільки сам обряд супроводжується жартами, гумором, веселими історіями. Початок мелодії на чисту кварту вгору (це ж спостерігаємо і в 2, і в 4 тактах) задає їй веселого молодечого характеру, а фактурний виклад здебільшого восьмими тривалостями у розмірі 2/4 – рухливості, танцювальності. Пісні, що супроводжують обряд “готування до весілля”, “вінкоплетення”, “чесання коси”, “прощання з рідним домом”, виконуються у повільному темпі, мають журливий і сумний настрій. Основним в їх змісті є застереження (“... думай, Валюсю, думай, чи переплиवेश Дунай ...”, “... а що було – вже минає...”), тривога за майбутнє (“... ой чи буду я така, як калинонька ця...”), прохання до батька, матері розчесати косу тощо. Хоча мотиви цих пісень різноманітні, вони все-таки мають багато спільного, як – от: наявність у розвитку їх мелодичного руху одного, двох і трьох основних устоїв, захованих, зазвичай, всередині звукоряду. Зважаючи на те, який з устоїв набуває головного значення, відповідно змінюють свою висоту

і функціональну дію звуки, що оспівують ці устрої. Наприклад, у мелодії пісні **“Вінки мої зелененькі”** спостерігається один основний устий – мі-бемоль, захований усередині звукоряду. Своєрідність звучання мелодії пісні **“Ти, Галинко, погадай собі”** поглиблюється наявністю у ній двох основних устоїв – мі-бемоль і ля-бемоль. Тут у першому такті головним устоєм є мі-бемоль (ля-бемоль мажор), а в другому і третьому тактах значення устою набуває звук ля-бемоль (тональність ля-бемоль мінор). У мелодії пісні **“К мені, батечку, к мені”** спостерігаємо аж три основні устої – ре, мі, ля. Таке “... переінтонування ступенів ладу створює відчуття різноплановості в сприйнятті емоційно-образного змісту мелодії, позбавляє її одноманітності та сприяє психологічній виразності...”[30].

Спільним для мелодії пісень весільного циклу є також їх невеликий діапазон (**“К мені, батечку, к мені”**, **“Калина в вікні цвіла”**, **“Діва по церкві ходить”**) – чиста квінта. Зустрічаються пісні з обсягом мелодії, що становить сексту, але не перевищує октави. Це пісні **“Крайом Дунаю”**, **“Я з руточки дві квіточки”**, **“Пішла Оля в долину”** тощо. Цікавим для них є поступове стискання діапазону мелодії. Наприклад, октава у перших двох тактах пісні **“Пішла Оля в долину”** змінюється квінтою в третьому останньому такті, а в перших п’яти тактах пісні **“Калина в вікні цвіла”** чиста кварта змінюється в наступних терцією, а в передостанньому і останньому – секундою і примою. Характерним для цих пісень є повторюваність мотивів, що надає їх мелодіям магичного характеру, а мелодичні звороти, утворені лігуванням ритмічних угруповань, розспівуванням на один склад віршованого тексту з перемінним перенесенням акценту з сильної на слабку долю такту і навпаки, наближають їх до розпачливих мелодій похоронних пісень (**“Крайом Дунаєм”**, **“Ти, Галинко, погадай собі”**, **“Діва по церкві ходить”**, **“К мені, батечку, к мені”**, **“Калина в вікні цвіла”** тощо).

Отже, за стильовими особливостями більшість з названих тут весільних пісень належить до найдавніших пісень родинно-обрядового циклу, які, зазвичай, мають надзвичайно просту мелодійну побудову. Діатонізм, стислість форм, відсутність ладової змінності тощо дає підстави стверджувати, що мелодії цих пісень ведуть свій початок з часу зародження народної музики. Водночас, глибока емоційність і виразність часто простих і коротких поспівок, їх специфічна ритміка зумовлена тяжінням до синкопування і мазуркових ритмів; танцювальність, життєдайна енергія і хист, закладені нашими пращурами в мелодії цих пісень, стали запорукою їх довговічності і привабливості в наш час.

3-поміж усього масиву фольклорних пісень південно-західного Поділля найбільшого поширення дістали *ліричні пісні* – згусток різноманітних станів людської душі: смутку, відчаю, меланхолії, піднесення, нестримної енергії, водночас делікатності, цнотливості і такту. “Мені завжди здається, – писала Леся Українка, – що коли де можна побачити таку вдачу народу, то се скоріше в ліричних піснях ...”[31]. На відміну від пісень календарно-обрядового циклу, приурочених певній даті, ліричні пісні займають у духовному житті українця особливе місце, їх співають за будь-якої нагоди: в години радості і смутку, у свята і в повсякденному житті. Аналіз фольклорних пісень південно-західного Поділля показав, що творцям ліричних пісень притаманне конкретно-образне мислення, вони розповідають про те, що їх хвилює, викликає ті чи ті емоції. Особливо вдало в цих піснях змальована вдача людини – добра чи зла, сварлива чи лагідна, покірна чи непоступлива. Недаремно широта й багатство цього жанру дозволило М. Лисенкові висловитися про українську народну пісню як таку, в якій найбільш вдало відбився психологічний склад українця, “миролюбивого й глибокого характером, палкого й пристрастного з природи, з естетичним почуттям і розумом споглядальним” [32].

Усі ліричні пісні південно-західного Поділля згідно з тематикою, змістом, стилем, середовищем побутування можна розділити на соціально-побутові, баладного характеру, родинно-побутові, про кохання і жартівливі.

Соціально-побутові пісні викликані змінами суспільного життя. Як зазначив О. Правдюк, вони стали своєрідними резонаторами, що чутливо реагували на будь-які зміни не тільки у суспільному житті народу, а й у приватному житті окремої особи. Пісня **“Козак перед боєм”** сягає змістом часів героїчної боротьби козаків проти польських і турецьких загарбників. У ній оспівується готовність молодого патріота пожертвувати родинним затишком, коханням милої серцю дівчини, а може й власним життям. У ній радше йдеться не про вчинок героя, а про його емоції: тужливий настрій, останній поцілунок, єдиний вірний товариш бойовий кінь копитами б’є землю. Усе це на фоні чудової природи і співу солов’я в саду особливо загострює атмосферу прощання. Кwartові ходи, якими насичена мелодія пісні, надають їй заклично-похідного характеру, але на фоні мінорного ладу вони створюють тривожно-тужливу, навіть трагічну атмосферу. Пісня **“У лісі під дубом столітнім”** за змістом належить до визвольних пісень сорокових років ХХ століття від комуно-російського засилля. Окремі образи, символи, метафори підсилюються неквапливою мінорною мелодією і створюють драматичність і трагічність цієї боротьби. Поетичні тексти цих пісень знаходяться у органічній єдності з мелодіями, створюють образ смутку і жалю.

Балади – “...пісні епічного змісту, що, оповідаючи, звичайно мають за сюжет яку-небудь сумно-ефектну подію: вбивство свояка, жінки, отруєння брата і т.п.” [33]. Цим вони дуже подібні до історичних пісень і пісень-хронік, адже історичні пісні не мають єдиного художньо-зображального стилю. У них, як і в баладах, історичні обставини

не конкретні, а фольклорно-узагальнені, гіперболізовані, їм властиві романтичність, піднесеність і драматизм. Водночас існує глибокий внутрішній зв'язок балад з обрядовою пісенністю, про що свідчить подібність сюжетів, а часто навіть текстів балад до обрядових пісень. Записані нами балади можна розділити на: а) балади, в яких розробляється історичний сюжет (“Є усвіті Чорне море”, “Смутний вечір, смутний ранок”), пов’язані з турецькою неволею і турецько-татарськими набігами на подільські міста і села; б) балади родинно-побутового характеру, в яких йдеться про моральну перевагу бідності над багатством, утверджується людська гідність (“Про Бондарівну”), про родинні конфлікти, що призводять до трагедії-смерті молодої дружини, дитини (“Про Гребенюшу”, “Про сина”), козака (“Про Демка-козаченька”), про нерозділене кохання (“Ой млаво та й млаво”, “Чого мені так сумно”).

За стилістичними особливостями мелодії балад близькі до стилю дум. Це виявляється у розспівуванні складів тексту (“Смутний вечір, смутний ранок”, “Там всі гори зеленіють”, “Про сина” тощо), у специфічній ритміці, у декламаційному пафосі та великій інтонаційній зосередженості. Переважна більшість мелодій зафіксованих балад викладена в натуральному мінорі, що свідчить про стриманість у передачі почуттів.

Досить популярними на південно-західному Поділлі залишаються *родинно-побутові пісні*, в яких розповідається про щастя і злагоду сімейного життя, але дуже часто звучить також тема сімейної незлагоди, смутку і горя від нещасливого шлюбу (“У чужій стороні”, “Ой піду я, піду я”, “Ой упала зіронька”). Інтонаційний склад цих пісень набуває рис сумного роздуму, горя, хоч мелодії перших двох викладені в мажорі. Переживання молодої дівчини, відданої в чужу сторону і відірвану від родини, виразно відтворюють інтонації чистих кварт і нисхідної чистої квінти (“У чужій стороні”).

Застосування прийому розвитку мелодії з гальмуванням у пісні **“Ой піду я, піду я”** створює образ смутку, жалю і невпевненості у своєму сімейному житті. Невідповідність сумної думки тексту мажорному ладу, в якому викладені мелодії цих пісень, сприяє загостренню почуттів, тонкій передачі внутрішнього стану людини.

Пісні про кохання майже неможливо відрізнити від пісень родинно-побутових, оскільки і першим, і другим властиві глибокий ліризм, єдність інтимного і побутового. Розрізнити їх можна лише за змістом поетичних текстів, взявши за основу методику М. Лисенка (розміщував матеріал за тематичними розділами). Отже, за тематикою це пісні про вірність у коханні, порядність (**“Ой там на горі”, “Кожен Лебідь пару має”**); розлуку (**“Налетіли гуси”, “Давай же, голубко, удвох посумуєм”**); тугу за коханим (**“Ой ви, пташки-канарейки”**); нещасливе кохання (**“Ой у полі вишня”**); перешкоду батьків закоханим (**“Ой на ставу, на ставочку”**); зародження почуттів, залицяння (**“Ой Василю, Василечку”, “Ой звідти гора”, “Ой у лузі калина стояла”, “Ой у полі криниченька”**); ворогів-розлучників (**“Вже місяць сходить”**). Поетика пісень про кохання дуже колоритна синонімікою, образними порівняннями, багатством епітетів, паралелізмом, символікою, наближеною до обрядових пісень. У переважній більшості мелодії цих пісень викладені у мінорному ладі, і лише три пісні (**“Ой звідти гора”, “Ой у лузі калина стояла”, “Кожен Лебідь пару має”**) – у мажорному. Незважаючи на сумний характер більшості з них і зазначений темп виконання (повільно, помірно, рухливо тощо), багатьом мелодіям пісень притаманна внутрішня природна танцювальність, що виражається у фактурному викладі (здебільшого восьмі і шістнадцяті тривалості, тріолі, затакти), тяжінні до синкопування тощо, що, власне, є характерним і для інших жанрів пісень південно-західного Поділля. Тому якихось особливих

ознак, які б виділяли ці пісні з-поміж інших жанрів ліричних пісень, не спостерігається.

На відміну від пісень про кохання (виконуються і в гурті, й на самоті) *жартівливі пісні* потребують аудиторії слухачів, бо розраховані на співучасть, на те, щоб жарт, іронія, дотеп, глузування були почуті. Іронічна характеристика пронизує пісню **“Чи я не хазяйка”**. Смішні родинні взаємини тещі (тестя) і зятя показано у пісні **“Ой чоботи, чоботи ви мої”**. У пісні **“В мене є бичок руденький”, “Отакі-то у Кам’янці дівчата”** висміюються незугарні риси, вади поведінки, що протирічать нормам моралі. Деяким жартівливим пісням південно-західного Поділля властиве розгортання змісту через діалог, здебільшого між хлопцем і дівчиною (**“Ой ти, дівко, рухай собов”, “Як ти кажеш, дівчинонько”**), у якому вони дотепно-ущипливими приспівками намагаються показати кмітливість і привернути до себе увагу. Дуже поширеними є *сороміцькі пісні* (**“Очеретом качки гнала”, “Ходить Хаїм до Явдошки”, “Ой Боже ж мій, Боже”, “Калабаня”**). У них за допомогою засобів гумору, іронії, сарказму показано комізм ситуацій і вчинків дійових осіб, піддано осуду негідну поведінку, розпусту й аморальність. Жартівливі пісні відзначаються простотою наспівів і чіткістю ритмів. Характерним для їх мелодики є принцип повторності коротких рухливих і простих мотивів, виразне відмежування фраз цезурами й кадансами. У багатьох з них мелодія розвивається у тому ж емоційному ключі, що й текст, посилюючи його гумористичний заряд. Такий паралелізм образів (мелодичний і поетичний) можна простежити у пісні **“Чи я не хазяйка”**. Рухливий танцювальний характер мелодії іронічно доповнює (домальовує) образ “працьовитої” господині, в якій **“...на городі лобода, а в хаті пустиня”** і яка любить **“...до полудня спати”**. Крім цього, жартівливим пісням південно-західного Поділля властиве протиріччя між настроєм мелодії і тексту (контраст

образів), коли на тексти жартівливих пісень накладаються мінорні, підкреслено сумовиті мелодії, що посилює комічний ефект пісні. Подібний прийом контрасту властивий і іншим пісенним жанрам південно-західного Поділля, але у відповідному контексті.

Підсумовуючи, треба сказати, що лірична пісенна творчість південно-західного Поділля відзначається винятковим багатством і розмаїттям ладово-інтонаційних особливостей. Широкий звукоряд, що виходить навіть за межі октави, часті ходи мелодії на інтервали сексту, септиму, октаву, метро-ритмічні варіювання, ладова змінність, насичення мелодії хроматизмами тощо – все те, що є характерним для української традиційної лірики і все це складає протипагу пісням календарного циклу, в яких ці особливості майже відсутні, і свідчить про те, що ліричні пісні сформувались значно пізніше.

Поряд з цим вони мають багато спільних елементів з литовським, польським, особливо сусіднім молдавським фольклором. Проживаючи поряд з українцями, ці народи внесли і свою частку у підвалини пісенної культури регіону, зберігаючи самобутність і вбираючи корисне. Той факт, що елементи художніх традицій різних народів увійшли в гармонійну єдність з культурою корінного народу, не породивши двомовності в пісенному фольклорі, як це маємо, наприклад, на Сумщині [34], Чернігівщині, Рівненщині тощо, дає нам підставу для виділення характерних локально-стильових ознак пісенного фольклору Кам'янецьчини. На фоні південно-західного Поділля вони полягають, насамперед, у переважанні в них природної танцювальності, в специфічній ритміці (тяжіння до синкопування), у характерних закінченнях ритмічних рядків: 2/4, 6/8 (“Проста”, “По току, по току”, “Стояла під грушков”, “Оляндра” та ін.) – молдавські, литовські впливи, у досить широкому впливі мазуркових ритмів 3/4, 3/8, 6/8 – польські

впливи, бо відомо, що в українській народній музиці переважають паристі такти – 2/4 і 4/4. Важливо, що багато пісень веселого танцювального характеру з жартівливим змістом, які побутують у південно-західному Поділлі, написані в мінорному ладі, як-от: “Ой піду я до млина”, “По току, по току”, “Ой чоботи, чоботи ви мої”, “Калабаня” та ін. Такий, як помітив М. Лисенко, “оригінальний сумішок мажора з мінором” і навпаки, коли на слова сумного змісту накладається мелодія в мажорі, властивий і галицьким народним пісням (“Повіяв вітер степовий”, “Зажурились галичанки”), що є ознакою взаємного впливу і збагачення ще з часів княжої Русі. В піснях південно-західного Поділля ще й досі чітко збереглися старовинні натурально-ладові структури (фригійський, дорійський лади).

Аналіз будови пісень за всієї їх різноманітності дає підстави стверджувати, що в більшості фольклорного матеріалу південно-західного Поділля лежать **особливі норми розвитку мелодії**, її внутрішньої організації, що виявляється в характерних ходах, інтервальних поєднаннях і особливо в каденційних завершеннях і яку структурно можна зобразити так: **висхідний рух по ступенях тонічного тризвуку або його обернень** (“По току, по току”, “Ой дивно нам, дивно”, “Через наше село” та ін.), **рідко нисхідний** (“Тонка біла павутиця”, “Зайчику, зайчику, мій братчику”), далі **різноманітні комбінації сполучення великих і малих секунд, терцій, інколи ходи на кварту, рідше квінту і, зазвичай, закінчення музичної фрази чи пісні нисхідним поступенним ходом у тоніку** (“Ірод цар”) або **нисхідним квартовим ходом** (“Ой з-за гори кам’яної”), **рідше нисхідним квінтовым** (“Тонка біла павутиця”).

Пісні південно-західного Поділля (зокрема Кам’яниччини) є яскравим матеріалом духовної культури минулого. Внаслідок багатовікового сумісного життя на цій території представників багатьох народів, їх взаємного впливу різні локальні стилі

тісно переплилися і утворили єдиний фольклорний пласт. Цінність його в тому, що він вніс до скарбниці української народної музики нові ритми і барви.

Список використаних джерел

1. Грица С.Й. Трансмсія фольклорної традиції / С.Й. Грица. – К. : Астон, 2002. – С. 27.
2. Там само. – С. 22.
3. Колесса Ф. До питання про український музичний стиль / Ф. Колесса : – Львів, 1907. – С. 12.
4. Колесса Ф. Музикознавчі праці / Ф. Колесса: – К., 1970. – С. 494-495.
5. Там же. С. 494-495.
6. Іваницький А. Про хор ім.. Г. Верьовки і не лише... // Музика / А. Іваницький: – 1993. – №3. – С.10.
7. Шероцкій К. Подолськія “колядки” и “щедровки” // Православная Подолия / К. Шероцкій: – 1908. – С. 34.
8. Плачинда С. Словник давньоукраїнської міфології / С. Плачинда: – К.,1993. – С. 29-30.
9. Кошиць О. Про українську пісню й музику / О. Кошиць: – К., 1993. – С. 9-11.
10. Колядки і щедрівки. – К., 1991. – С. 12.
11. Кошиць О. Про українську пісню й музику / О. Кошиць: – К., 1993. – С. 11.
12. Шероцкій К. Подолськія “колядки” и “щедровки” // Православная Подолия / К. Шероцкій: – 1908.– С. 3.
13. Правдюк О. Ладові основи української народної музики / О. Правдюк: – К., 1961. – С. 86.
14. Там же. – С.88.
15. Плачинда С. Словник давньоукраїнської міфології / С. Плачинда: – К., 1993. – С. 29-30.
16. Там же. – С. 29-30.
17. Кошиць О. Про українську пісню й музику / О. Кошиць: – К., 1993. – С. 12.
18. Там же. – С. 12.

19. Воропай О. Звичаї нашого народу / О. Воропай: – К., 1993. – С. 209.
20. Правдюк О. Ладові основи української народної музики / О. Правдюк: – К., 1961. – С. 90-91.
21. Там же. – С. 93.
22. Колесса Ф. Огляд пісенних форм української народної поезії // Музикознавчі праці / Ф. Колесса: – К., 1970. – С. 113.
23. Кошиць О. Про українську пісню й музику / О. Кошиць: – К., 1993. – С. 15.
24. Див. Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості. – К., 1989. – С. 97-98.
25. Боплан Г.Л. Опис України / Г.Л. Боплан: – К., 1990. – С. 75.
26. Там же. – С. 75.
27. Курочкін О. До історії сватання на Україні // Народна творчість та етнографія / О. Курочкін: – К., 1971. – №4. – С. 76-81.
28. Дей О. Кілька фольклорних свідчень про сватання дівки до парубка // Народна творчість та етнографія / О. Дей: – К., 1971. – №4. – С. 81-83.
29. Див. Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості. – К., 1989. – С. 98.
30. Правдюк О. Ладові основи української народної музики / О. Правдюк: – К., 1961. – С. 106.
31. Див. Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості. – К., 1989. – С. 219.
32. Лисенко М. Характеристика музичних особливостей українських дум і пісень, виконуваних кобзарем Вересаєм / М. Лисенко: – К., 1955. – С. 31.
33. Розвідки Михайла Драгоманова про українську народну словесність і письменство – Т.1. – Львів, 1899. – С. 67.
34. Пісні Сумщини. – К., – С. 7.

РОЗДІЛ 2

ІННОВАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Воєвідко Л.М.

АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО ПІСЕННОГО РЕПЕРТУАРУ СТУДЕНТАМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Основна тенденція сьогодення – стрімка зміна навколишнього світу, його глобалізація та інформатизація. Складні соціально-економічні проблеми в житті українського суспільства зумовлюють нові підходи до всіх ланок освітньої системи. В таких умовах успішною і конкурентно-спроможною буде людина, здатна до постійних змін, на що вказується у освітніх документах, Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI), Національній доктрині розвитку освіти, програмі “Вчитель”.

Експлицитною компонентою підготовки майбутніх учителів музики є засвоєння та збереження у виконавській і методичній готовності шкільного пісенного репертуару. Цю ділянку роботи неможливо переоцінити через її перманентну актуальність та необхідність активізації процесу вивчення шкільного пісенного репертуару студентами у вищій школі. Сучасний музично-педагогічний фахівець має володіти широким спектром різноманітного педагогічного репертуару для фундаментальної готовності до патріотичного виховання школярів. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді актуалізує проблему необхідності, системності та безперервності національно-патріотичного виховання.

© *Воєвідко Л.М.*, 2015

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення теорії художнього пізнання (Л. Виготський, Л. Закс, М. Каган, Є. Крупнік); освітні документи про основні положення стратегії розвитку вищої освіти в Україні (В. Андрущенко, Г. Балл, Б. Братусь, Р. Вендровська, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Г. Падалка); психолого-педагогічна теорія розвитку професійних якостей особистості в процесі різних видів мистецької діяльності (Ф. Василюк, О. Щолокова). Вивченню шкільного пісенного репертуару присвячено праці Н. Гуральник, Л. Гусейнової, Н. Кашкадамової, Г. Падалки, О. Щолокової та інших. Сучасна теорія та методика музичної освіти розглядає виконавську підготовку як невід'ємну частину фахової підготовки майбутнього вчителя музики (А. Болгарський, С. Горбенко, Т. Завадська, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова).

Активізація процесу засвоєння шкільного пісенного репертуару вимагає різних методів, засобів та форм, які спонукають майбутніх учителів музики до виявлення активності. Задля цього потрібна така організація освітнього процесу, за якої об'єкт пізнання має бути включеним до сфери діяльності суб'єкта і діалектична взаємодія між ними створювала б передумови для виявлення активної діяльності особистості.

Структурна модель діяльності майбутнього педагога-музиканта орієнтована на інтегративну сутність та складається з різних видів виконавської підготовки, зміст яких передбачає гнучку варіативність, готовність до відбору та реалізації оптимальних способів розв'язання будь-яких педагогічних завдань, спираючись на передові педагогічні доробки та на глибокі теоретичні знання і переконання. Вона передбачає також усвідомлене ставлення майбутнього вчителя музики до музичного мистецтва у всій його повноті та достатній запас теоретичних знань для ефективного

керування музичною діяльністю школярів у майбутньому. Б. Асаф'єв вважав, що учитель не повинен бути фахівцем у якій-небудь одній галузі музики, а має виконувати функції і теоретика, і регента, і фахівця з питань історії музики, музичної етнографії, і виконавця, який володіє музичним інструментом, він завжди повинен уміти спрямувати увагу школярів на сприйняття музики [1, с. 84].

Переконані, що задля активізації процесу вивчення шкільного пісенного репертуару студентами вищої школи необхідне систематизоване, поетапне, послідовне та таке, що вимагає логічної структуризації, опрацювання навчального матеріалу та відповідна класифікація з урахуванням того, що упродовж усього часу навчання у вищому навчальному закладі студенти вивчають твори шкільного пісенного репертуару. Плануючи роботу студентів над шкільним пісенним репертуаром, ми керуємось низкою вимог:

- чітко окреслюємо вимоги до кожного із взірців музичного матеріалу, що залучаються для вивчення;
- визначаємо етапи роботи з різноманітними творами;
- передбачаємо труднощі, що можуть виникнути у процесі роботи над музичними творами;
- достеменно визначаємо зміст та обсяг завдань;
- вимагаємо структурованості матеріалу щодо кожного зразка шкільного пісенного репертуару, який вивчається;
- оговорюємо форму подачі виконаної роботи.

Зауважимо, що навчальний матеріал не просто моделює професійну реальність, а й створює предметні умови для формування якостей особистості спеціаліста, необхідних для досягнення цілей навчання та виховання. Отже, завдання полягає в тому, щоб у формах організації спільної діяльності суб'єктів пізнання розгорнути в модельному вигляді зміст навчання, віддзеркалити професійну діяльність якнайповніше. Знання при цьому несуть цілком

визначену змістову функцію, яка обумовлює комплекс пізнавальних та професійних мотивів та інтересів студентів.

Ефективність такої роботи студентів значною мірою залежить від способу визначення завдань, а саме, розробки навчальних завдань, їх формулювання, вказівок щодо послідовності виконання роботи над засвоєнням шкільного пісенного репертуару. Ми радимо як детальні, так і загальні рекомендації для урізноманітнення підходів студентів до процесу засвоєння шкільного пісенного репертуару. Самостійна робота студентів над творами передбачає формування комплексних вмінь, тому ми пропонуємо інструкції, які вказують на характер та послідовність розумових і практичних дій. Для опрацювання навчального матеріалу ми конкретизуємо питання (чітко та лаконічно), які необхідно з'ясувати самостійно.

Окреслимо загальні вимоги до роботи над музичними творами шкільного пісенного репертуару:

- 1) деталізованість, поступовість, послідовність навчання;
- 2) досягнення означеної мети як на кожному занятті, так і в цілісній підготовці фахівців;
- 3) систематичність у роботі над звуковою палітрою кожної музичної композиції відповідно до вимог;
- 4) винятковість та раціоналізм роботи над технічними аспектами, зумовленими художніми потребами;
- 5) відмова від механічності та формалізму.

В опрацюванні шкільного пісенного репертуару ми виділяємо такі дезидерати для успішного засвоєння студентами вищої школи музичних творів:

- серійність, яка передбачає упорядкування пісенних зразків за зростанням складнощів музичного викладу;
- класифікацію, тобто логічну дію, що вимагає систематизації за спільними ознаками, яка забезпечує чітке усвідомлення студентами, який твір можна використати у подальшій педагогічній діяльності, в якому класі та, в якій чверті відповідно до шкільних програм з музики;

- різноплановість та різноманітність фактурних побудов, тобто використання впродовж всього періоду вивчення зазначених творів різноманітного викладу музичного матеріалу, взірців, які студенти повинні навчитись розпізнавати та аналізувати самостійно;
- синтез музичного та поетичного, тобто визначення засобів розкриття музично-поетичних образів, їх взаємодоповнення, взаємопроникнення та взаємозбагачення;
- використання батьківського матеріалу, тобто планування та вивчення творів українських композиторів, зокрема й тих, які втратили цінність у суспільстві. Необхідно заповнювати цю нішу, починаючи з копіткої, послідовної роботи з майбутніми учителями музики над вивченням якомога більшої кількості творів вітчизняних композиторів, які виховуватимуть школярів засобами національного [2, с. 7].

Як наголошується в концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне, громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу (*patria*) як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін.

Оптимальність засвоєння шкільного пісенного репертуару розглянемо на детальному розборі вимог до вивчення студентами матеріалу з залученням нового пісенного репертуару сучасних українських композиторів, зокрема творів збірки “Пісні для дітей” І. Кириліної [7, с. 1-24] на українські тексти поетів П. Воронька, В. Скомаровського,

О. Вратарьова, Н. Кулика, В. Кухалашвілі. Твори шкільного пісенного репертуару збірки “Пісні для дітей” І. Кириліної – є придатним матеріалом для вивчення студентами вищої школи у підготовці до педагогічних практик та майбутньої музично-педагогічної діяльності. Музичні твори збірки можна охарактеризувати так:

- 1) вони доступні для вивчення студентами різних курсів, попри різний рівень їх виконавської підготовки;
- 2) у них яскраві художні образи, які сприяють покращенню процесу засвоєння [4, с. 128];
- 3) через недостатнє представлення творів сучасних композиторів у навчальних програмах з музики, збірка допоможе зліквідувати цю прогалину;
- 4) твори збірки студенти матимуть змогу використати на педагогічній практиці;
- 5) вірші українською мовою сприятимуть національно-патріотичному вихованню школярів;
- 6) Збірка буде надзвичайно помічною у майбутній педагогічній діяльності як цікавий дидактичний матеріал.

Щодо питання серійності, то твори збірки розміщені за схемою поступового ускладнення фактури, однак, ймовірність використання для вивчення одним студентом усіх творів збірки можлива лише за умови високого рівня працездатності та певної його технічної розвиненості, що не потребуватиме багато часу для засвоєння.

Водночас для кожного студента було б корисно пройти всі твори збірки для того, щоб отримати уяву про збірку загалом. Деякі музичні зразки можна взяти для ескізного вивчення, оскільки така робота знадобиться у майбутній фаховій діяльності. Також ми пропонуємо студентам фрагментарне вивчення певних творів, що, по-перше, допоможе класифікувати твори і мати в своєму арсеналі більшу кількість пісенних прикладів для подальшої роботи в школі, по-друге, якщо робота над фрагментарним вивченням проводилась належно, то студенти, зацікавлені музичним

матеріалом, засвоять самостійно весь музичний твір. До того ж вивчений фрагмент студенти також зможуть використати на педагогічній практиці і в майбутній діяльності вчителя музики, оскільки такий вид діяльності передбачений програмами з навчального предмету “Музика” та застосовується в школі на уроках музики.

Самостійність студентів є концептуальною в інтерпретації музичних творів, в опрацюванні виконавських завдань із застосуванням методики вивчення шкільного пісенного репертуару. Вміння студентів виконувати завдання, зокрема й ті, які вони саморуч програмують для себе, вміння обходитись без сторонньої допомоги необхідно розвивати та спрямовувати у вірному напрямку. Самостійність студентів проявляється на різних етапах навчання залежно від здібностей, освіченості, пам’яті, виховання, навчання та працездатності, тому ми спрямовуємо роботу студентів на ефективну самостійну діяльність з заохоченням до самоаналізу та самооцінки.

Самостійна робота студентів над творами шкільного пісенного репертуару передбачає такі аспекти:

- вивчення інструментальної партії;
- засвоєння вокальної партії;
- вибір методичних засад для потенційного вивчення певного музичного твору з відповідною аудиторією школярів.

Вивчення інструментальних партій та засвоєння вокальних партій вимагають якісної підготовки студентів на практичних заняттях з основного музичного інструмента та класу вокалу, що передбачає вирізнення та скрупульозний аналіз фактурних, композиційних, координаційних складнощів, туше, звукоутворення, звуковедення; відповідності штрихів, динамічних нюансів, інтонації художньому задумові; технічній досконалості, придатної аплікатури, вміння вдалого використання педалі для якомога глибшого розкриття художнього змісту музичних зразків. Поглиблений

та детальний аналіз музичних творів (художній, виконавський, педагогічний) з відповідним відпрацюванням допоможе студентам зрозуміти та створити виконавське трактування творів.

Важливим рушієм якісного вивчення матеріалу є системна робота студентів усіх курсів над художньо-педагогічним аналізом музичних творів, які вивчаються згідно з програмовими вимогами. Ми розробили відповідні методичні рекомендації. За умови послідовності використання та дотримання їх, студенти матимуть змогу вільно оперувати різноманітною інформацією в шкільній аудиторії з використанням власних виконавсько-методичних скарбничок.

Виконання твору на інструменті та голосом має відповідні складнощі щодо грамотного відтворення двох партій. Однак саме такий вид діяльності займатиме особливе місце у подальшій педагогічній діяльності. Вокальні твори необхідно вивчати в синтезі поетичного з музичним, враховуючи, “що музика поруч з поезією у всіх майже народів стала від непам’ятних часів і чимраз більше стає одним з чинників та засобів у вихованні молодого покоління від колиски до повного розвою. Сам сей факт уже говорить за свою стійкість і змінювати його не маємо змоги, ні потреби. Важне лише те, щоб сей факт відповідно оцінити та раціонально використати в національно-суспільному житті” [8, с. 266].

Роботу над шкільним репертуаром необхідно проводити в двох класах, в інструментальному класі та класі вокалу, де студенти отримують кваліфіковану допомогу, спрямовану на продуктивне засвоєння музичних зразків шкільного пісенного репертуару. Далі твори треба вивчати на практичних заняттях з курсу “Методика музичного виховання”. “Практика переконливо засвідчує, що ті пісні, які студенти вивчили у вузі і які викликали в них позитивний емоційний відгук, вони вдало використовують у подальшій самостійній роботі. Крім того, всебічне знання

репертуару та досконале володіння ним (інструментальне і вокальне) дозволяє вчителю вільно орієнтуватися в програмах з музики, враховувати можливості та інтереси шкільного хорового колективу...” [9, с. 48].

Партія фортепіано творів шкільного пісенного репертуару вимагає виявлення епізодів, які потребують додаткової роботи: 1) вирізнення акордів, які потребують відповідного засвоєння зі знаходженням оптимальних рухів піаністичного апарату для необхідного звучання в кожному окремому випадку [7, с. 3-6; 3, с. 66-68]; 2) відпрацювання різноманітних інтервалів для досягнення необхідного результату [7, с. 9-24]; 3) окрема робота над октавною технікою, відмінною від роботи над іншими інтервалами [7, с. 5-9; 7, с. 16-19; 7, с. 23-24]; 4) окремої роботи вимагають скачки на велику відстань [7, с. 9-16]; 5) потребують уваги різноманітні пасажі на мілку техніку та арпеджіо [7, с. 20-22]; 6) особливої роботи також вимагають елементи поліфонії у всіх творах збірки [7, с. 11-13].

Окрім зазначеного, працюючи над творами, студенти повинні познайомитися з певними характерними рисами композиторської роботи. За визначенням С. Горбенка, це:

- 1) мелодійність, зв'язок з українським фольклором;
- 2) використання сучасних ритмів разом з народними мелодійними фарбами;
- 3) емоційна гострота мелодики;
- 4) прозорість інтонацій;
- 5) адресування пісень конкретним виконавцям [6, с. 202].

Приміром, колискова “В лісі є зелена хата” розрахована на аудиторію першокласників з оптимальним використанням для слухання (для вивчення вона буде занадто складною в інтонаційному плані) у II чверті “Про що розповідає музика” або ж аудиторію другокласників з вивченням, або ж слуханням її у II чверті “Про що говорить музика” (за програмами з музики за під керівництва О. Ростовського). Щоб заціка-

вити школярів цим твором шкільного репертуару, студент повинен досконало знайти нотний текст, досконало, багатогранно, продумано виконувати його, творчо і грамотно подати матеріал. Лише за цих умов з урахуванням цікавої сюжетної лінії твору та відповідних засобів її музичного втілення аудиторія молодших школярів з захопленням вивчатиме музичний твір. Та й студентам подобаються яскраві, різнохарактерні та різнопланові твори. Вивчення таких творів активізує роботу студентів, загострює їх увагу. Відтак ми пропонуємо вибирати різнопланові твори для шкільного пісенного репертуару. Твори збірки І. Кириліної відзначаються яскравими поетично-музичними образами, їх можна і необхідно залучати для розуміння студентами елементів поліфонічного мислення, враховуючи різний рівень інструментальної підготовки (йдеться про студентів, які мають дуже примарні уявлення про елементи поліфонії з різноманітних причин).

За умови дотримання цих порад у роботі над творами шкільного пісенного репертуару у студентів з'являється особистісне ставлення до виучуваного твору, вони можуть швидше зацікавити ним школярів та налаштувати їх на таке ж позитивне сприймання. Студенти, які впродовж навчання в університеті засвоїли механізм роботи над пісенним матеріалом, зможуть вдало та влучно добирати до шкільних програм нові твори, які ще будуть написані композиторами, і дуже хотілося б, щоб переважно це були твори, написані українськими композиторами на тексти українських поетів.

За нашими методичними порадами, ми пропонуємо студентам старших курсів твір шкільного пісенного репертуару для самостійного опрацювання. Після самостійного опрацювання проводиться глибокий аналіз: художній, виконавський та педагогічний, тобто студенти спрямовуються до самостійної діагностики за напрямками, що вимагають постійного мислення та самоаналізу, який розпочинається

одночасно з роботою над творами, безумовно, не без творчого аспекту.

З дотриманням етапів роботи над творами шкільного пісенного репертуару в студентів формується стійка тенденція до вибору оптимального шляху розв'язання навчальних завдань та добірки найбільш принагідних творів сучасності до навчальних програм у їх майбутній педагогічній діяльності. Окрім того, викладач повинен мобілізувати всі аспекти якостей та функцій, які стосуються розумової, вольової, емоційної та фізичної сфер, включаючи використання креативного мислення студентів, здібності, спостереження, допитливість, уяву. Викладач як організатор освітнього процесу спрямовує організацію музично-педагогічної діяльності студентів вищої школи.

Зазначимо, що активна виконавська робота викладача на навчальних заняттях є наочною формою безпосереднього художньо-естетичного впливу на студентську аудиторію. Жива форма спілкування зі студентами засобами виконавського музичного мистецтва є найбільш ефективною та пріоритетною у плані активізації студентської молоді. Це пов'язано з тим, що взаємодія глядацького та слухового аналізаторів посилює та активізує сприйняття музики студентами. Виконавська діяльність викладача є дієвим фактором прищеплення студентам позитивних емоцій при сприйнятті музики з-за умови, що викладач, виконуючи твори шкільного пісенного репертуару, отримує гедоністичну насолоду від спілкування з музикою. До того ж позитивні емоції пов'язані не лише з самою музикою, а й не меншою мірою – з особистістю науково-педагогічного працівника, що має важливе педагогічне значення. Кваліфікована виконавська діяльність викладача викликає у студентів поважне ставлення, захоплені відгуки про його майстерність. Важливим показником професійного рівня музично-виконавської підготовки викладача є вміння створювати варіанти

виконання, наприклад, виконати пісню під власний супровід, а в іншому випадку – продемонструвати її інструментальну транскрипцію тощо. Для цього у вищому навчальному закладі студентам необхідно вивчити певний обсяг творів, вміти їх виконувати. Робота над творами шкільного пісенного репертуару є не що інше, як активний творчий процес.

Отже, активізація процесу опанування шкільного пісенного репертуару студентами вищої школи слугуватиме якісній підготовці музично-педагогічних фахівців за такими параметрами:

- 1) виховання здатності самостійно розв'язувати художні виконавські завдання при роботі над творами дозволить майбутньому вчителю музики забезпечувати навчально-виховний процес у школі за рахунок самостійного втілення інтерпретаційних ідей;
- 2) підпорядкування технічної майстерності художній при розв'язанні виконавських завдань;
- 3) якнайглибше проникнення в художній образ музичного твору на основі його художньо-педагогічного аналізу, що сприятиме ефективному сприйманню музики школярами [5, с. 309];
- 4) використання різноманітних методів та прийомів роботи;
- 5) творча робота викладача зі студентами (співпраця), що дозволить їм розширити власні потенційні можливості;
- 6) демократичність у спілкуванні забезпечить спадкоємність демократичних засад від покоління до покоління.

Активізація процесу засвоєння шкільного пісенного репертуару вимагає різних методів, засобів та форм, які спонукають майбутніх учителів музики до виявів активності. Задля цього потрібна така організація освітнього процесу, за якої об'єкт пізнання має бути включеним до сфери діяльності суб'єкта і діалектична взаємодія між ними створювала

б передумови для виявлення активної діяльності особистості. Методи активізації цього процесу ефективно поєднуються з іншими загальними дидактичними методами, такими як: пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, проблемним, частково-пошуковим, дослідницьким; доповнюють та урізноманітнюють їх, а також органічно вписуються в педагогічний процес і відповідають умовам педагогічного середовища вищих навчальних закладів зі сталими гуманно-демократичними засадами.

Активізація процесу роботи над шкільним пісенним репертуаром характеризується пошуком шляхів розв'язання проблем. У результаті студенти навчаються вміло організовувати засвоєння знань, свою розумову діяльність з виконавськими вміннями, що забезпечує сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування, узагальнення, готовність до пошуку необхідного рішення [3, с. 67]. Студенти розвивають самосвідомість, самодисципліну, особисту відповідальність, отримують задоволення у самовдосконаленні, самопізнанні та самореалізації, відбувається активізація студентів до учіння та якісного засвоєння знань.

Важливе місце у активізації процесу засвоєння шкільного пісенного репертуару має контроль та критерії оцінювання знань студентів, що формуються з таких компонентів:

- 1) відповідь на контрольні питання щодо кожного з музичних творів;
- 2) перевірка якості виконаних завдань;
- 3) перевірка ритмічних вправ та завдань, добраних студентами, що слугуватимуть кращому засвоєнню навчального матеріалу школярами;
- 4) перевірка добраного студентами навчального матеріалу до вокально-хорової роботи над музичним твором;
- 5) аналіз вступного слова, скомпанованого студентами про певний музичний взірець;
- 6) перевірка якості опрацювання, виконання та подачі шкільного пісенного репертуару;

- 7) перевірка виконаних індивідуальних завдань (за наявності);
- 8) аналіз креативного підходу до роботи над взірцем пісенного шкільного репертуару.

За розробки критеріїв системи оцінювання якості навчання враховуються три основні компоненти:

1. Рівень знань:
 - глибина і міцність знань;
 - логіка мислення;
 - уміння систематизувати знання за окремими темами;
 - уміння складати розгорнутий план відповіді;
 - точні формулювання;
 - культура відповіді (грамотність, логічність і послідовність викладу);
 - навички і прийоми виконання практичних завдань.
2. Навички самостійної роботи:
 - уміння відшукувати необхідний музичний матеріал систематизувати, структурувати та класифікувати його;
 - навички ведення записів (складання простого і розгорнутого плану якогось фрагменту).
3. Уміння застосувати знання на практиці:
 - реалізація на практичних заняттях;
 - виконання індивідуальних завдань з використання шкільного пісенного репертуару на педагогічній практиці.

Основними методами оцінювання вивченого шкільного пісенного репертуару студентами є спостереження, опитування, письмова перевірка, моніторинг сформованості фахових компетентностей, тестування, портфоліо тощо. Зокрема: спостереження виявляє рівень активності навчально-пізнавальної діяльності студентів; опитування передбачає визначення рівня знань студентів у процесі відповіді на запитання щодо будь-якого твору шкільного

пісенного репертуару, сприяє розвитку в студентів уміння мислити, грамотно висловлювати думки в логічній послідовності, розвивати культуру усного мовлення; письмова перевірка передбачає визначення рівня знань студентів з навчальної дисципліни за варіантами розроблених завдань та сприяє підвищенню якості самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, формуванню культури писемного мовлення; перевірка сформованості фахових компетентностей спрямована на визначення рівня сформованості практичних умінь та навичок студентів і вміння застосовувати їх на практиці в стандартних та нестандартних умовах; тестування – стандартизована методика, призначена для встановлення кількісних і якісних показників знань, умінь та навичок; портфоліо – метод визначення професійних компетенцій на основі збору та документування кращих напрацювань студентів.

Критерії та система оцінювання роботи з вивчення шкільного пісенного репертуару студентами є необхідною умовою ефективності контролю та активізації цього процесу. Складовими системи критеріїв оцінювання знань студентів є такі компоненти: 1) змістовий – знання про об'єкт вивчення. Обсяг знань визначається відповідно до стандартів вищої освіти. Для оцінювання підлягають аналізу такі характеристики знань: повнота, правильність, логічність, усвідомленість, вербалізація (словесне оформлення у вигляді відтворення), застосування педагогічно-виконавських знань, виконавська техніка, вокальна техніка, здатність розкривати художній зміст музичних зразків; 2) операційно-організаційний – дії, способи дій (вміння, навички): предметні (відповідно до програм навчальних дисциплін), розумові (вміння порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо), загально-навчальні (вміння аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльність

загалом, вміння користуватися підручниками, навчальними, навчально-методичними та іншими виданнями, репертуарними посібниками та іншими джерелами інформації). Для оцінювання дії способи дій мають характеризуватися правильністю виконання, самостійністю виконання, усвідомленістю способу виконання музичних творів; 3) емоційно-мотиваційний – ставлення студента до навчання. Для оцінювання необхідно виявляти рівень музично-педагогічної та виконавської підготовки студентів.

Вважаємо за доцільне для оцінювання вивченого шкільного пісенного репертуару студентами наголосити на:

- важливості аналізу виконаного твору з позицій повноти та правильності розкриття художнього змісту творів;
- ступінь усвідомлення та розуміння навчального матеріалу;
- уміння застосувати свої знання на практиці;
- аргументованість, впевненість, емоційність та переконливість у виконанні музичних творів;
- логіку викладу, культуру виконання музичного твору, культуру мовлення;
- вміння аналізувати твори шкільного пісенного репертуару, порівнювати та висновувати;
- творчо підходити до вивченого музичного матеріалу.

Наш досвід педагогічної діяльності дає підстави стверджувати, що тільки комплексне використання різних методів контролю, введення коефіцієнта складності забезпечує об'єктивність перевірки засвоєного шкільного пісенного репертуару як компоненти фахової підготовки студентів, робить однаково значущими для студентів і процес, і результат навчальної діяльності, і контроль її результатів. Педагогічна ефективність такого контролю в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання полягає ще й у тому, що студенти і молоді вчителі контролюють навчальні досягнення учнів, використовуючи методи, якими перевіряли

їх знання та уміння у вищому навчальному закладі. У методичній підготовці майбутніх учителів музики забезпечується успішне засвоєння навчального матеріалу студентами, формування уміння розв'язувати музично-педагогічні завдання та навчати у подальшому школярів такому виду діяльності, забезпечується об'єктивність педагогічного контролю навчальних досягнень студентів.

Діяльність студентів в освітньому процесі за різноманітністю змісту, форм, методів та засобів поетапно структурується в загальні організаційні форми зі своїми принципами та вимогами до підготовки студентів за умов добровільності, самостійності, ініціативності (її стимулювання). Суттєвим елементом цієї роботи є забезпечення прогресивної інтенсивності педагогічного впливу на студентів на кожному етапі освітнього процесу відповідно до заданих дидактичних цілей. Тому зміст навчання має передбачити всі основні види діяльності, необхідні для використання отриманих знань і розв'язання завдань, передбачених метою навчання. Одночасно на перший план виступають предметна й соціальна компетентність майбутнього музичного фахівця, його здібності до здійснення цілісної професійної діяльності, комплекс якостей особистості майбутнього учителя музики.

На основі аналізу теоретико-методологічних засад досліджуваного феномену, власного педагогічного досвіду з організації та активізації процесу вивчення шкільного пісенного репертуару студентами у вищій школі ми вважаємо, що лише планомірний, прогностичний та інтегрований підхід до організації та проведення, керівництва та управління цією ділянкою роботи студентів відповідно до освітньо-професійної програми підготовки майбутнього педагога-музиканта сприятиме цілісному підходу до досліджуваного феномену та забезпечення прогнозованого результату.

Очікуваними результатами засвоєння шкільного пісенного репертуару студентами є цілеспрямоване формування вокально-хорових навичок на творах шкільного пісенного репертуару; моделювання окремих видів вокально-хорової роботи; формування навичок самостійного опрацювання та засвоєння шкільного пісенного репертуару з творчою інтерпретацією; насичення пісенним репертуаром виконавсько-методичної скарбнички майбутнього музичного фахівця творами сучасних національних композиторів; дотримання принципів послідовного та цілеспрямованого відбору шкільного пісенного репертуару, загальних вимог до методики роботи над шкільним пісенним репертуаром, технологій роботи над музичним матеріалом, використання методів активізації школярів, фундаментальних знань шкільного репертуару програм з навчального предмета “Музика”; знання особливостей урочної, позакласної та позашкільної роботи з вивчення репертуару; вільне оперування музичним матеріалом шкільних програм “Музика” для початкової та основної школи.

Результати дослідження показали, що активізація вивчення шкільного пісенного репертуару відбувається завдяки: надання важливого значення розкриттю художнього змісту музичних творів з усвідомленням засобів їх використання у процесі музичного виховання школярів; парадигмального підходу до художнього аналізу музичних творів з відповідною класифікацією відповідно до навчальних програм “Музика” загальноосвітніх навчальних закладів; перманентного формування критеріїв у репертуарній політиці, пристосованих до вікових та ситуативних аудиторій школярів; тривалого збереження засвоєного навчального матеріалу для його подальшого продуктивного використання у майбутній діяльності вчителя музики.

Підсумовуючи, відзначимо, що використання методів активного якісного навчання спонукають студентів,

особливо майбутніх учителів музики, до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення, індивідуальної творчої роботи, адже вони в майбутньому навчатимуть дітей і молодь, від яких залежатиме культурний рівень розвитку нашої держави.

Отже, роль вивчення шкільного пісенного репертуару студентів постійно зростає, оскільки дає змогу формувати у студентів не тільки загально-навчальні та спеціальні вміння, а й виховувати ціннісні людські якості, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення. Активізація процесу вивчення шкільного пісенного репертуару студентами вищих навчальних закладів є ексцитативним аспектом педагогічного сьогодення і вимагає подальших ґрунтовних досліджень.

Список використаних джерел

1. Асаф'єв Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асаф'єв. – Москва : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Воевідко Л.М. Дезидерати щодо шкільного пісенного репертуару навчальних програм з основного музичного інструменту фортепіано вищої школи / Л.М. Воевідко // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції “Наука і освіта 2005”. Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – Т. 29. – Музика та життя. – С. 6-9.
3. Воевідко Л.М. Ексцитативні чинники активізації процесу засвоєння шкільного пісенного репертуару студентами у фаховій підготовці. Теоретичні питання культури, освіти та виховання / Л.М. Воевідко // Збірник наук. праць. / за заг. ред. акад. АПН України М.Б. Євтуха, уклад. – О.В. Михайличенко. – Київ: Вид. центр КНЛУ, 2008. – Вип.35. – С. 66-68.
4. Воевідко Л.М. Українські виконавські традиції у контексті художнього відтворення музичних творів

- / Л.М. Воевідко // Збірник наук. праць Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2006. – Вип. 9. – С. 127-131.
5. Воевідко Л.М. Оптимізація процесу фахової підготовки студентів / Л.М. Воевідко // Збірник наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика”. – Вип. 12. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – С. 306-310.
 6. Горбенко С.С. Українська дитяча хорова література : навчально-методичний посібник / С.С. Горбенко. – Київ : НПУ, 2004. – Ч.П. – 270 с.
 7. Кириліна І. Пісні для дітей / І. Кириліна вип. другий. – К. : Мелосвіт, 2003. – 24 с.
 8. Людкевич С. Дослідження, статті, рецензії, виступи / С. Людкевич. Т.2. Упорядкування, редакція, переклади, примітки і бібліографія З. Штундер. – Львів : Дивосвіт, 2000. – 816 с.
 9. Щолокова О. Вивчення шкільного пісенного репертуару в інструментальних класах в процесі підготовки учителя музики / О. Щолокова // Музика в школі: Зб. Статей. – Київ: Музична Україна, 1983. – вип.9. – С. 48-51.
 10. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів : дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки”; 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.П. Щолокова ; Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. 1996. – 394 с.
 11. Shulgina V. Establishment of Multimedia Historic and Cultural Resource of Multipurpose Electronic Library / V. Shulgina, O. Barkova // Elektronische Bildverarbeitung & Kunst, Kultur, Historie. – EVA Conference International. – Berlin, 2002. – P. 184–189.

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Музичне мистецтво є складовою частиною духовної культури суспільства, культурним надбанням людства. Музика – найбільш чуттєве явище у сфері мистецтва. Сприйняття музичних творів вимагає активізації емоційної сфери людини. Б. Теплов стверджував, що музика є емоційним переживанням, неемоційним шляхом пізнати зміст музичного твору неможливо [12, с. 23]. Нові відчуття та переживання, які виникають під час слухання музики збагачують емоційний досвід людини, формують емпатійні вміння, здатність активно співпереживати іншим. Явища музичного світу формують у особистості образи та викликають емоційні реакції як вияв суб'єктивного ставлення до них. У процесі сприйняття об'єктів мистецтва емоційна реакція певним чином випереджає свідомі процеси пізнання. Емоції відтак можуть виконувати гностичну функцію. Однак для цілісного осягнення суті явищ музичного мистецтва пізнання не може обмежуватися лише емоційним відгуком. Необхідне активне залучення інтелектуальних здібностей. Вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає активізації розвитку його інтелектуальних здібностей, з-поміж яких музичному мисленню, пам'яті, уяві належить особливе значення.

Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає розвиток та вдосконалення музичних здібностей, необхідних як для усвідомленого сприйняття творів музичного мистецтва, так і для музично-виконавської та педагогічної діяльності. Наявність та високий рівень розвитку здібностей визначає ефективність оволодіння вміннями

та навичками, успішність та ефективність діяльності, значущість досягнень людини в процесі її життєдіяльності. Це можуть бути досягнення у навчанні, професійній сфері, міжособистісному спілкуванні. Успішність та ефективність людської діяльності залежить від поєднання групи здібностей, їх активного взаєморозвитку. Ґрунтовні праці в галузі психології, присвячені проблематиці здібностей, належать К. Платоновій, В. Шадрікову, М. Лейтесу, В. Крутецькому.

В українському педагогічному словнику поняття “здібності” трактується як стійкі індивідуальні психологічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності [1, с. 135]. Здібності є системою властивостей особистості, що відповідають вимогам діяльності та забезпечують високі досягнення в ній [3, с. 89]. М. Савчин називає здібностями індивідуально-психологічні особливості, які є умовами швидкого засвоєння знань, ефективності оволодіння вміннями та навичками і відрізняють одну людину від іншої [9, с. 202]. Окремі здібності є основними в діяльності, інші – другорядними, що зумовлюється специфікою конкретної діяльності. Якісні характеристики одних і тих самих здібностей у різних людей можуть бути неоднаковими. Відсутність одних властивостей здібностей зумовлює посилення інших, компенсуючи їх та забезпечуючи ефективність діяльності людини.

Високий якісний рівень вияву здібностей, їх комплексність називають обдарованістю. Обдарованістю вважають сукупність здібностей, які зумовлюють особливу успішність людини в певній сфері діяльності, вирізняють її серед інших людей, що виконують ті ж завдання у тих же умовах [3, с. 89].

Знання і навички як засоби дій не входять до основної структури здібностей. Але вони є необхідною умовою їх розвитку. Саме в результаті засвоєння знань та опанування навичками діяльності стає можливим розвиток здібностей.

Показниками розвиненості здібностей є легкість засвоєння знань, умінь та навичок, необхідних для виконання певного виду діяльності. Рівень їх розвитку залежить від природних задатків особистості, особливостей діяльності вищої нервової системи. Здібності, як і інші індивідуально-психологічні особливості особистості, вдосконалюються в процесі життєдіяльності, активної взаємодії з навколишньою дійсністю. Їх розвиток триває упродовж засвоєння нових знань, отримання досвіду та його збагачення.

Зафіксованими у психіці людини передумовами розвитку здібностей є задатки. За визначенням М. Савчина, задатки – це морфологічні та функціональні особливості будови мозку, органів чуття і руху, які є природними передумовами розвитку здібностей [9, с. 203]. За іншим визначенням, задатки – це природжені анатомо-фізіологічні особливості організму, головним чином його нервової системи й органів чуття [1, с. 129]. Від природи людина має певні задатки, які відрізняються у кожного особливостями будови мозку та його функцій (музичний слух, зорова пам'ять, сприйняття запаху та смаку), чутливості нервової системи, аналізаторів. Залежно від умов розвитку, вимог діяльності задатки в різних людей розвиваються і змінюються по-різному. Однакові задатки в двох людей за відмінних умов розвитку перетворюються у різні здібності. Тому на розвиток здібностей впливають не тільки вроджені передумови їх формування, але й соціальне оточення людини, обставини її навчання та виховання, наявність передумов до самореалізації. Розвиток здібностей є результатом поєднання вродженого і набутого в процесі життєдіяльності.

Важливою передумовою розвитку здібностей є наявність інтересу до певного виду діяльності. Взаємозалежність між здібностями та зацікавленістю процесом діяльності виявляється у тому, що інтерес виникає тоді, коли людині легко щось вдається, вона може швидко отримати

позитивний результат роботи. Здібності проявляються і розвиваються в діяльності. Неможливо визначити наявність здібностей до певного виду діяльності у людини без активного її залучення до процесу виконання дій.

Кожен вид діяльності вимагає розвиненості специфічних здібностей з певною системою відповідних властивостей. Її наявність зумовлює успішність діяльності. Грунтовні праці, в яких розкривається психологія музичних здібностей, належать А. Готсдинеру, Б. Теплову, К. Тарасовій, Ю. Цагареллі.

Для успішного заняття будь-яким видом музичної діяльності необхідно розвивати комплекс основних музичних здібностей. Навіть слухач для повного осмисленого сприйняття музичного твору має володіти такими здібностями, як музичний слух, відчуття ритму, музична пам'ять, музичне мислення, музична уява. Професійний музикант має володіти комплексом розвинених спеціальних музичних здібностей. У структурі будь-яких здібностей наявні загальні і спеціальні якості, які взаємопов'язані і утворюють єдність. Розвиток загальних здібностей пов'язаний з розвитком інтелектуальної сфери особистості. Сукупність загальних здібностей забезпечує підтримку формуванню та розвитку специфічних для певного виду діяльності здібностей.

К. Тарасова розділяє музичні здібності на сенсорні та інтелектуальні. Сенсорні музичні здібності пов'язані з відчуттями та включають музичний слух, відчуття ритму. Вони складають основу музичного сприймання, усвідомленого аналізу музичного матеріалу. Проблеми розвитку сенсорних музичних здібностей розглядали Н. Гарбузов, К. Мальцева, М. Переверзев, Н. Ветлугіна, А. Готсдинер, Н. Захарова, В. Авдєєв, А. Костюк, В. Морозов, В. М'ясіщев, Є. Назайкінський. Якість розвиненості сенсорних музичних здібностей як у пересічного слухача, так і у музиканта залежить

від особливостей загальної культури суспільства, ролі мистецтва в його розвитку. Що більше в оточенні людини звучить високоякісних зразків виконання музичних творів, то краще буде розвинений музичний слух. За сприятливих умов розвитку слух людини сприйнятливий до більшої кількості музичних нюансів, що розвиває здатність емоційного сприйняття музичних творів.

Сприйняття музичного матеріалу за допомогою розвиненого музичного слуху дає людині можливість отримувати важливу інформацію про музичний твір. Однак для цілісного узагальненого пізнання суті явищ музичного мистецтва необхідне активне залучення мисленневих процесів. Процес сприймання музики пов'язаний з осягненням її сенсу і вимагає активного включення інтелектуальних функцій. Що складніший музичний матеріал, то більш напружена інтелектуальна робота. Повноцінне творче сприйняття вимагає інтелектуальної розвиненості слухача, достатнього рівня сформованості його основних музичних здібностей. Вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає активізації розвитку його інтелектуальних здібностей, з-поміж яких музичному мисленню належить особливе значення.

Навіть найелементарніший рівень сприймання музичного матеріалу є складною інтелектуальною операцією, здатність до якої формується в результаті виховання. Музична перцепція передбачає активізацію пізнавальної, орієнтувальної, прогностичної, корегувальної сторін. Зміст уявлень, які виникають у процесі прослуховування музичного твору, визначається особистісним життєвим і слухачьким досвідом людини. Одночасно включається інтелект, емоційність та здатність викликати в уяві асоціації. Виникнення емоцій та почуттів також спрямоване на осягнення змісту твору. Зростання рівня інтелектуального розвитку пов'язане з виникненням інтелектуальних

потреб слухача, які можуть бути простими, складними і вищими. Складна форма інтелектуальних потреб спрямована на активізацію пізнавальних процесів. На основі пізнавальних інтелектуальних музичних потреб формується вищий ступінь їх прояву, який характеризується виникненням потреб спілкування з певним твором, стилем, виконавцем.

Сутність інтелекту полягає в спроможності особистості виконувати логічні мисленнєві операції, розвивати пізнавальні функції свідомості. Інтелект (лат. *intellectus* – розуміння, сприйняття) – це динамічна структура пізнавальних властивостей людини, що формується в діяльності, пізнанні світу, спілкуванні, спогляданні, спеціальному тренуванні і зумовлена культурно-історичними умовами та індивідуальними особливостями [9, с. 356]. Інтелектуальні здібності в загальнопсихологічному розумінні є індивідуальними властивостями людини, які зумовлюють успішність розв'язання нею певних завдань. Показниками розвитку інтелекту є обсяг та глибина знань, здатність їх використовувати при вибудовуванні ефективних стратегій розв'язання завдань, володіння розумовими операціями.

За класифікацією К. Тарасової, музичне мислення разом із музичною пам'яттю та уявою зараховують до інтелектуальних музичних здібностей. Наявність останніх в структурі особистості музиканта визначає спроможність знаходити дієві підходи у розв'язанні проблемних ситуацій, виявляється в його фаховій компетентності.

Проблеми музичного мислення вивчали М. Арановський, С. Беляєва, І. П'ясковський, Ю. Цагареллі, В. Петрушин, Г. Овсянкіна, А. Готсдинер. За визначенням Г. Овсянкіної, музичне мислення виявляється в здатності мислити музичними образами [6, с. 47]. Ю. Цагареллі називає музичним мисленням процес віддзеркалення музики, який складає вищий рівень її пізнання [14, с. 106].

Осягнення творів музичного мистецтва вимагає від майбутнього вчителя здійснення складних мисленневих операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації. Аналіз та синтез найчастіше використовувані в повсякденному житті мисленнєві операції. Сутність аналізу полягає в здатності поділу цілого на частини та виділення окремих його ознак. Синтез дозволяє об'єднати частини, які піддавалися аналізу в ціле. Він є складним мисленневим процесом створення цілісних образів та уявлень. Цей процес протікає якісно, якщо людина, яка його здійснює, глибоко усвідомлює взаємозв'язки між частинами цілого. На час вивчення музичного твору операції аналізу та синтезу музичного матеріалу мають перебувати у тісній взаємодії. Необхідне врегульоване співвідношення взаємодії цих процесів, оскільки за умови домінування одного з них порушується цілісність осягнення твору музичного мистецтва. Так, якщо переважає операція синтезу, в студентів можуть виникати передчасні узагальнення. А переважання аналізу над синтезом у роботі над музичним твором призводить до неспроможності цілісного осягнення твору, надмірної уваги до деталей.

Аналіз та синтез складають основу виникнення складніших мисленневих операцій, таких, як порівняння, абстракція, конкретизація, узагальнення. У процесі мислення об'єкт вступає у різні зв'язки з іншими об'єктами, що дозволяє виявити сукупність його властивостей та суттєвих ознак.

Операція порівняння складає основу мислення і використовується тоді, коли необхідно встановити розбіжності ознак об'єкта аналізу. Початком процесу порівняння є співставлення предметів, з чого випливає подібне та відмінне. Здатність знаходити подібні риси в матеріалі музичного твору під час роботи над ним сприяє виникненню у свідомості студента музичних образів. А вміння знаходити

відмінності у повторюваному музичному матеріалі сприяє розвитку інтерпретаційних можливостей музиканта, збагаченню багажу засобів виконавської виразності.

Зіставлення властивостей різних предметів включає операції абстрагування та узагальнення. Виділення суттєвих ознак об'єкта та відсутність зосередженості уваги на несуттєвих називають абстракцією. Узагальненням вважають об'єднання предметів за їх спільними ознаками і властивостями. В музичному мистецтві прикладом узагальнення може слугувати об'єднання музичних творів в групи за жанрами, стилями, формою. Конкретизація – протилежна до абстракції мисленнева операція, яка дозволяє розкривати ритмічні, ладові закономірності побудови музичних творів. Конкретизація та абстракція – взаємопов'язані процеси, оскільки увага до конкретного допомагає сформулювати загальне уявлення про предмет аналізу.

Мислення поряд зі сприйманням, уявою, пам'яттю є пізнавальною функцією особистості та складовою її інтелекту. Його вважають найскладнішим пізнавальним процесом, пов'язаним з емоційною та спонукальною сферою особистості. Ю. Цагареллі називає мислення пізнанням суті та закономірностей об'єктів та явищ за допомогою мисленневих операцій [14, с. 103]. Процес мислення може відбуватися як за умови безпосереднього сприйняття об'єкта, так і опосередковано, з використанням логічних роздумів. За допомогою мислення людина аналізує минуле й теперішнє, а також здатна прогнозувати майбутнє. Психологи стверджують: що вищий загальний рівень розвитку особистості, то на більшій віддалену перспективу вона здатна проектувати власне майбутнє. Апперцепція має важливе значення для повноцінного аналізу змісту музичного твору. Процес аналізу твору може проходити більш, або менш ефективно, залежно від того, чи володіє слухач досвідом музичного сприймання та виконавства. Сприймаючи музичний матеріал,

слухач намагається встановити закономірності розвитку мелодії, підлаштувати нові враження під сформовані раніше уявлення про те, як, на його думку, має розвиватися мелодія. Що досконаліше сформовані уявлення про музичні жанри, особливості музичного ладу, то краще проявляється у слухача вміння передбачати особливості розвитку мелодії твору [2]. Наявність чи відсутність попереднього слухачького досвіду сприйняття творів певного жанру, ступінь обдарованості, рівень музичної освіченості визначають, наскільки легко та ефективно протікатиме сприймання та аналіз музичного матеріалу. Неприйняття музики певного жанру виникає в тому випадку, коли слухач мало знайомий з цим напрямом музичного мистецтва. Йому не вдається передбачувати те, як розвиватиметься мелодія твору, що призводить до виникнення негативного ставлення до неї.

А. Готсдинер називає здатність передбачувати особливості розгортання музичної тканини характерною рисою евристичної стадії розвитку музичного сприймання [2, с. 88]. Стадіями формування сприйняття музики є сенсорне навчання, перцептивна діяльність, утворення естетичних моделей та евристична стадія. Здатність вибудовувати естетичні моделі та спроможність здійснювати евристичну діяльність складають вищий етап розвитку музичного сприймання, який включає появу усвідомлення форми, фіксування у пам'яті засобів музичної виразності, притаманних певним жанрам, запам'ятовування алгоритмів музичних творів. Саме на цьому етапі у дитини з'являється здатність оцінювати твори мистецтва, формується естетичне ставлення до окремих зразків музичного матеріалу. Ця стадія розвитку музичного сприймання передбачає активне накопичення досвіду сприйняття музичних творів.

Евристичний компонент процесу осягнення змісту музичного твору за рахунок появи здатності передбачувати перебіг розвитку мелодії включає формування вміння інтерпретувати, вдосконалення навичок оцінювання музичного

матеріалу. Здатність до музичної антиципації поглиблює механізм осягнення змісту музичного твору, дозволяє слухачам стати активними учасниками творчого музичного процесу.

Мислення нерозривно пов'язане з мовою, яка визначає формування думок. З моменту виникнення мови людина отримала можливість фіксувати знання про предмети і явища в словах та поняттях. Пізнання суті музичних явищ також вимагає розуміння музичної семантики, сутності смислових значень музичної мови. Все різноманіття музичної семантики ділиться на екстрамузичну та інтрамузичну семантику [6, с. 92].

Думки, які виникають в нашій свідомості, тісно пов'язані з образами уяви, фантазії. Мисленнєвий процес аналізує, систематизує зв'язки, які виникають в результаті сприймання явищ дійсності. Активізація мисленнєвих процесів відбувається тоді, коли чуттєвого пізнання об'єктів стає недостатньо. Мислення продовжує, розвиває, розширює роботу сприймання. Хоча джерелом музичного мислення є відчуття, воно не обмежується лише чуттєвим віддзеркаленням музики, виходить за його межі, що дозволяє отримувати уявлення про музичний матеріал, які не є наслідком його безпосереднього сприйняття.

К. Тарасова поділяє музичне мислення на репродуктивне і продуктивне [11]. Репродуктивне мислення пов'язане зі сприйняттям та аналізом створеної кимось музики. Воно виявляється у здатності доволно відтворювати в пам'яті на основі внутрішнього слуху написані автором музичні фрагменти (чи навіть цілі композиції) і давати їм обґрунтовану оцінку. Репродуктивний тип музичного мислення характерний для слухача та виконавця.

Продуктивне музичне мислення виявляється в створенні принципово нових музичних образів, композиторській творчості. Однак, як показала практика, в процесі музичного виховання і слухача, і виконавця у них

розвивається не тільки репродуктивне, але й продуктивне мислення. Це пов'язане з тим, що воно стимулює всі психічні функції, але насамперед позитивно відбивається на розвитку евристичних якостей, мислення, уяви. Пояснюється це високою абстрактністю музичної мови, її винятковою варіативністю.

Мислення музиканта переважно абстрактне, що знаходить підтвердження у працях І. Павлова, М. Токіна, М. Блінова. Результати досліджень учених доводять, що професійне мислення музикантів значною мірою зумовлене розвитком образного мислення. Однак не можна применшувати роль і логічного мислення, яке відповідає за логічний аспект музики: темпові співвідношення, динамічні та агогічні кульмінації, внутрішню логіку структури твору. Логічне мислення передбачає послідовний аналіз окремих компонентів музичного твору, натомість образне мислення характеризується стрибкоподібними переходами, тому воно має більш оперативний характер.

У процесі написання музичного твору композитор враховує можливість активізації життєвого, емоційного, слухацького досвіду слухача на час прослуховування твору. Композитор закладає в музичну тканину таку інформацію, яка здатна викликати в уяві того, хто слухає, певні асоціації, відчуття, емоції. Часто слухач не може вербально описати свої враження від музики. І взагалі, намагання передати словами ті уявлення, які виникають за активного сприймання музичного твору, не можуть повністю передати комплекс вражень, які виникли в результаті прослуховування музики. Г. Овсянкіна відзначає – в ході слухацької активності людини задіювання континуального мислення, яке зараховують до домовного рівня [6, с. 91]. Це важливий етап інтелектуального розвитку особистості, коли мисленеві процеси активно взаємодіють із відчуттями та емоційно-чуттєвими функціями психіки. В музиці саме континуальний тип мислення залишається найбільш активним.

Активізація мисленнєвої діяльності відбувається за наявності потреби виконання завдання, розв'язання певної проблеми. Прагнучи відповісти на запитання, людина починає активно мислити, неусвідомлено використовуючи складні мисленнєві операції. Мисленнєвий процес триває і в роботі над музичним твором та виконанням його перед слухацькою аудиторією. Студент, який звик мислити самостійно, завжди знаходиться у пошуку розв'язання нагальних проблем. Мислення не обмежується розв'язанням завдань, а проявляється і в усвідомленні нових проблем, і у визначенні нових завдань. Здатність студента до виявлення проблем свідчить про самостійність та оригінальність мислення.

Розвиток мислення зумовлюється його мотивацією. Психологи виділяють два види мотивів мислення: 1) специфічно-пізнавальні, що є виявом пізнавальної потреби (інтерес, зацікавленість); 2) неспецифічні – мислення здійснюється заради результатів, важливих для досягнення інших цілей (виконання вимог та задоволення очікувань) [3, с. 60-61]. У практиці музичного навчання та виховання специфічно-пізнавальними мотивами мисленнєвої активності студента є захоплення музичним мистецтвом, прагнення спілкуватися зі світом музики, пізнати глибинну суть музичних творів. Пізнавальні мотиви активізації музичного мислення виникають вже на час виконання завдання, інтерес з'являється і зростає в процесі розв'язання його. Стимулювання мисленнєвої активності майбутніх учителів музичного мистецтва за рахунок виникнення неспецифічних мотивів полягає у бажанні освоїти необхідний навчальний музичний матеріал для задоволення очікувань педагогів, отримати гарну оцінку з навчальної дисципліни, прагненні відповідати запитам соціуму.

Мисленнєві операції виникають, коли досягнення мети неможливе за рахунок відомих засобів. З'являється

необхідність віднайти нові шляхи розв'язання завдань. Аналіз засобів розв'язання на початковому етапі не остаточний і змінюється на шляху до досягнення мети. Початкові уявлення про специфіку проблеми дозволяють сформулювати лише перші кроки, спрямовані на її розв'язання. У процесі розв'язання вони конкретизуються, набувають чіткої окресленості. Процес розв'язання проблеми сам себе детермінує, визначає напрямок руху та засоби досягнення мети.

Мислення виникає за наявності потреби розв'язання певних завдань, які виникають у процесі життєдіяльності. Для того, щоб процес розв'язання проблем відбувався успішно, необхідно володіти достатньою кількістю знань та досвіду у певній галузі діяльності. Так, студентам музично-педагогічних спеціальностей, які намагається самостійно розв'язувати завдання, пов'язані з процесом засвоєння технічних музичних умінь та навичок, необхідно володіти достатньою кількістю науково-теоретичних знань, сформованими оцінювально-діагностувальними вміннями, які включають розвинений музичного слух, а також власним виконавським досвідом. Основним порадиником у розв'язанні проблем оволодіння музичними виконавськими навичками має стати викладач, з його багатим педагогічним та виконавським досвідом. Важливим завданням виховання майбутнього педагога-музиканта є вироблення навичок ефективного опрацювання інформаційних джерел, критичного підходу до їх вибору з орієнтацією на науковість та ґрунтовність видання.

Важливим питанням фахової підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів є розвиток такої психологічної властивості особистості, як музична пам'ять. Процес професійної підготовки студентів має бути орієнтований на застосування широкого комплексу психолого-педагогічних знань у вихованні інтелектуально та творчо розвиненої особистості спеціаліста.

Пам'ять – важлива пізнавальна функція, яка лежить в основі процесу навчання і забезпечує збереження і відтворення життєвого досвіду людини. Вона є основою володіння знаннями, вміннями, навичками та їх використання. М. Савчин називає пам'яттю запам'ятовування, збереження та відтворення людиною свого досвіду [9, с. 300]. Завдяки тому, що всі переживання, емоції, рухи, дії зберігаються у пам'яті людини, перетворюючись у досвід – відбувається безперервне збагачення психіки.

Музична пам'ять є частиною загальної пам'яті і вважається самостійною музичною здібністю. Вона передбачає співпрацю різних видів пам'яті, якими володіє кожна людина. Досвідчений музикант переважно використовує усі види пам'яті. Г. Овсянкіна називає музичною пам'яттю здатність нервової системи зберігати в психіці і відтворювати досвід взаємодії саме з музичними образами [6, с. 36].

Існують різні види пам'яті. За характером психологічної активності виділяють моторну, образну, емоційну, словесно-логічну, ейдетичну пам'ять. За метою діяльності розрізняють мимовільну та довільну пам'ять. За тривалістю закріплення і збереження інформації пам'ять поділяють на короткотривалу, довготривалу та оперативну. Розрізняють також зоровий та слуховий види пам'яті. Для музиканта насамперед важливим є розвиток слухового та рухового видів пам'яті, оскільки координування процесу музикування відбувається за сприйняття звукової інформації та діагностування рухів тіла.

Розвиненість емоційної пам'яті дозволяє запам'ятовувати почуття та емоційні стани. В музикуванні цей тип пам'яті відіграє особливу роль, оскільки основний зміст музики емоційний. Здатність запам'ятовувати емоційний зміст музики є більш складним виявом емоційної пам'яті, ніж збереження відтінків настрою людини. Музична емоційна пам'ять відзначається особливою силою, її вияви здатні

відновлювати в уяві сильні емоції, отримані за прослуховування музичного твору. Передумовою успішної професійної реалізації музиканта є добре розвинена образна та емоційна пам'ять.

Образна пам'ять визначає здатність запам'ятовувати, зберігати і відтворювати образи сприйнятих раніше предметів та явищ. Підвидами образної пам'яті є зорова, слухова, дотикова, нюхова, смакова пам'ять. Що більше елементів образної пам'яті вміє задіювати музикант в момент пригадування музичного матеріалу, то ефективнішим буде цей процес. Найважливішим елементом музичного розвитку студента є сформованість такого елемента образної пам'яті, як слухова пам'ять. Вона базується на здатності сприймати музику за допомогою музичного слуху та відчуття ритму. Основну роль у роботі слухової пам'яті відіграє виникнення слухових уявлень, музичних образів, які не сприймаються у цей момент, але були сприйняті раніше. Музична слухова пам'ять відповідає за об'єднання звуків у єдиний ритмічний малюнок. Фізіологічною основою роботи музичної пам'яті є виникнення під дією подразника (музичного звука) в корі головного мозку нервових слідів, які можуть використовуватися пізніше. Кожне нове прослуховування музики викликає зміни у сформованих музичних образних уявленнях, доповнює їх. Тому роботи над музичним твором корисно шукати різні підходи встановлення мисленневих зв'язків, глибше вивчати всі особливості музичної тканини, нюанси, відхилення. Це сприятиме ефективному формуванню яскравих музично-слухових уявлень.

Елементом музично-слухових явлень є ритмічні уявлення. Запам'ятовування ритмічного малюнку музичного твору відбувається переважно з використанням мимовільного запам'ятовування, яке не вимагає задіювання особливих мнемічних прийомів. Процес запам'ятовування темпових характеристик твору якісно відрізняється від закріплення у пам'яті ритмічного малюнку. Так, запам'ятовування

темпових співвідношень має довільну природу. Для того, аби найбільш точно пригадати і відтворити темп початку твору, виконавцеві необхідно пригадати будь-який уривок твору, який має міцно сформовані уявлення, тобто відшукати у пам'яті еталон темпового уявлення, з яким можна буде порівняти темп першої частини. У студента необхідно розвивати правильне уявлення про музичну форму, співвідношення її частин, зокрема, їх темпові співвідношення. Ю. Цигареллі стверджує, що сенсорний рівень сприйняття музичного ритму переважно пов'язаний з мимовільним запам'ятовуванням, а мисленневий, який включає сприйняття темпових співвідношень, – з довільним [14, с. 94].

Слухова пам'ять відіграє основну роль у формуванні музичного образу. Музичні слухові уявлення не обов'язково чисто слухові, тобто вони можуть включати, окрім слухових, також зорові, рухові та інші уявлення. Віддзеркалення музичних уявлень часто набуває симультанного (від лат. *simultane* – одночасний) характеру, тобто такого, який включає одночасну появу різних уявлень, що підтверджує необхідність активізації роботи різних систем аналізаторів у процесі розвитку музичних навичок. Б. Теплов зазначає, що часто можна спостерігати тісний зв'язок слухових уявлень з якимисьь неслуховими, наприклад, зорові уявлення можуть бути настільки тісно пов'язані зі слуховими, що останні не можуть виникати без відповідних “допоміжних” уявлень. Учений відзначав особливо тісний зв'язок слухових уявлень моторикою: “Подібно до того, як мовні слухові уявлення мають тісний зв'язок з мовленнєвою моторикою, музичні уявлення не менш тісно пов'язані з вокальною моторикою” [12, с. 248]. Аналіз наукових досліджень підтверджує той факт, що руховий момент відіграє надзвичайно важливу роль у процесі формування слухових уявлень. Рухова активність передбачає довільні чи ціленаправлені рухи голосового апарату, які викликають кінестетичні

відчуття та уявлення. Б. Теплов зазначав, що рухові моменти набувають принципового значення (і, можливо, навіть стають необхідною, обов'язковою умовою), коли потрібно довільним зусиллям викликати і утримати музичні уявлення [12, с. 255].

Рухова пам'ять надзвичайно важлива для вивчення музичного твору напам'ять. М. Савчин стверджує, що рухова пам'ять пов'язана із запам'ятовуванням і відтворенням рухів та їх систем, формуванням рухових умінь і навичок в будь-якому виді діяльності людини. Вона є основою розвитку рухових умінь та навичок [9, с. 302]. Ю. Цагареллі називає здатність запам'ятовувати рухи під час гри на музичному інструменті чи співі оволодінням кінестетичної мелодії [14, с. 138.]. Запам'ятовування рухів під час виконання музичного твору відбувається за рахунок поєднання різних видів пам'яті (рухової, тактильної, зорової) і включає фіксування їх силових, просторових, часових характеристик. У результаті активності рухової пам'яті рухові образи формуються як наслідок запам'ятовування пропріорецепторних сигналів, що надходять до мозку від рухового апарату. Пропріорецептори є нервовими закінченнями, які знаходяться в скелетних м'язах, сухожиллях, зв'язках та інформують про положення різних частин тіла, ступінь їх активності.

Зоровий вид пам'яті займає в структурі музичної пам'яті особливе місце. Вступаючи у взаємодію з іншими видами пам'яті, зорові уявлення часто стають основними. Саме завдяки активізації зорових образів стає можливим виникнення слухозорових уявлень, які сприяють найбільш глибокому осягненню змісту музичного твору і є умовою формування цілісного музичного образу. Наявність якісних слухозорових уявлень, як слухових уявлень нотного тексту, сприйнятого зором, є важливою умовою вироблення вміння читати ноти з листа. За умови правильного протікання про-

цесу читання нот з листа першим його етапом є візуальне сприйняття нотного тексту, далі має відбуватися виникнення слухових уявлень сприйнятого матеріалу. Наступним етапом є виконання рухів, спрямованих на відтворення нот за допомогою голосу чи музичного інструменту з наступним слуховим аналізом та корегуванням виконання твору. Така послідовність дій при виконанні твору з листа вимагає тісної взаємодії виникнення слухових та зорових образів у процесі сприймання, виконання та фіксації нотного матеріалу.

У вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва формування зорових уявлень має особливе значення. Наприклад, специфіка роботи на початкових етапах занять вокалом майбутніх педагогів-музикантів залежить від рівня довшівської підготовки студентів і визначається ступенем сформованості у них елементарних вокальних умінь та навичок. За умови низького рівня сформованості навичок слухового контролю за голосоутворенням, несформованості відчуттів вокально-тілесної схеми на цьому етапі доцільно використовувати метод візуального самоконтролю студента-вокаліста, який передбачає залучення зорового аналізатора до координування процесу фонації. Оволодіння навичками аналізу зовнішніх виявів фонації особливо необхідне для майбутніх учителів музики, щоб здійснювати діагностування та активний вплив на процес розвитку співацьких голосів учнів. Візуальний самоконтроль виконує роль наочного ілюстрування, сприяє активізації засвоєння вокальних рухів, формуванню у студентів еталонних зорових уявлень. Здійснення самоспостереження студентів за власними співацькими рухами за допомогою дзеркала сприяє підвищенню рівня свідомого координування вокального процесу, корегування наявних недоліків голосоутворення.

Попри на те, що процес музичного сприймання, запам'ятовування стосується більше сенсорного рівня, використання образного та емоційного видів пам'яті, логічна пам'ять відіграє важливу роль у музичному розвитку особистості майбутнього педагога-музиканта. Словесно-логічний вид пам'яті в музиці відповідає за запам'ятовування, збереження і відтворення понять, словесних формулювань змісту музичних творів. Завдяки їй стає можливим усвідомлення логіки розвитку твору. Накопичення в пам'яті уявлень про форму, жанр, стиль музичного твору сприяє формуванню багажу знань для цілісного сприйняття творів музичного мистецтва, їх ґрунтовного аналізу. Фіксування смислового матеріалу пов'язане з розвитком інтелекту студента, збагачення багажу знань.

У музичній психології музичну пам'ять за якісними характеристиками поділяють на репродуктивно-механічну та реконструктивно-творчу [6, с. 38]. Репродуктивна пам'ять характеризується швидким запам'ятовуванням музичного матеріалу, але час утримування його у пам'яті не тривалий. Цим видом пам'яті активно оперують діти 5-6 років. Переважно їм вдається швидко, без особливих труднощів вивчити твір напам'ять, але відтворити його діти повинні від початку до кінця без помилок. У випадку помилки вони мають починати виконувати твір спочатку. Це пов'язане з тим, що за репродуктивному опрацювання матеріал творчо не осмислюється, що вимагає винятково точного, безпомилкового відтворення. Реконструктивна пам'ять вимагає активного залучення свідомості до вивчення музичного твору. Матеріал, так засвоений, залишається в пам'яті надовго, його можна пригадати і відтворити через значний період часу. З віком репродуктивна пам'ять поступається творчій пам'яті і мнемічні процеси стають все більш міцними і усвідомленими. Образна та емоційна пам'ять переважно краще розвинена, ніж рухова та словесно-логічна.

Виховання музичної пам'яті, що передбачає організацію та збереження попереднього досвіду для використання його у подальшій діяльності, триває упродовж навчання студентів. Будь-який вплив на нервову систему людини залишає свій відбиток. У процесі музичного навчання ці впливи можуть здійснюватися безпосередніми звуковими, візуальними подразниками або шляхом вербального пояснення (зауваження, пояснення, наказу). Відбитки подразнень, які мають характер тимчасових нервових зв'язків або асоціацій, складають фізіологічну основу пам'яті.

Для ефективного запам'ятовування студентом навчального матеріалу музичний розвиток має стати його стійким інтересом, внутрішньою потребою, що безпосередньо торкається мотиваційної сфери навчання майбутнього педагога-музиканта. Така властивість пам'яті пояснюється тим, що основою запам'ятовування є асоціації – умовні зв'язки, які виникають та закріплюються краще за наявності сильного збуджувального процесу (стійкого бажання запам'ятовувати інформацію).

Основним прийомом запам'ятовування є повторення. В основі принципу багаторазового повторення лежить закріплення вже сформованих зв'язків. Однак, як стверджують психологи, для запам'ятовування необхідна чітка установка на довготривале закріплення та утримування в пам'яті необхідного матеріалу. Досвід показує, що для того, щоб повторення мало максимальний ефект, необхідно уникати перетворення його у механічне та неусвідомлене. Об'єкт запам'ятовування має бути цікавим для студента, що сприятиме включенню мислення.

Необхідно прагнути розвинути в студента осмислене запам'ятовування з опорою на багаторазове повторення. Кожне повторення, за умови чіткого розуміння змісту виконуваного матеріалу, дозволяє формувати більш точні логічні зв'язки, закріплює та поглиблює віднайдені асоціації.

Це стосується і роботи над технічним боком виконавства, що передбачає запам'ятовування звукових, вібраційних, барорецепторних, пропріорецепторних, ідіомоторних відчуттів. Розспівування чи розігрування також має бути свідомим, студент повинен чітко усвідомлювати навчальні завдання та мету виконання кожної технічної вправи, здійснювати самокоординування та самоаналіз власних виконавських дій.

Важливим елементом інтелектуальних музичних здібностей майбутніх педагогів-музикантів є уява. Уява тісно пов'язана з процесами мислення та пам'яті і є невід'ємною частиною інтелектуальної діяльності людини. Уява – це пізнавальний психічний процес, який полягає у формуванні уявлень шляхом перетворення образів сприймань і уявлень, одержаних у попередньому досвіді [9, с. 343]. Вона дозволяє прогнозувати результати діяльності, формувати її мету, способи виконання. Розвиненість уяви є необхідною умовою творчої активності людини. У процесі діяльності вона поєднується з мисленням. Уяві надається перевага над мисленням у ситуації, коли немає достатньої кількості інформації про об'єкт аналізу. Особливості втілення образів уяви у життя визначаються ідеалами та переконаннями людини, рівнем її загальнокультурного розвитку.

Музична уява поділяється на відтворювальну та творчу. Відтворювальна уява допомагає будувати образи об'єктів та явищ, які існують реально, але з якими людина не стикалася безпосередньо. Слухач користується нею, прослуховуючи музичні твори, написані композиторами. За сприймання музичного матеріалу в уяві слухача виникають образи з його попереднього життєвого досвіду спілкування з навколишнім світом. Завдяки достатньому рівневі розвиненості уяви виконавець може вникати в зміст твору, співпереживати емоціям та почуттям композитора. В цій ситуації активно задіюється інформація, зафіксована у образній та емоційній пам'яті. Відтворювальна уява дозволяє виконавцеві відтворити музичний твір за нотним записом, оперуючи сформованими

технічними уміннями та навичками. Метою роботи творчої уяви є створення нового образу, не пов'язаного з реальністю. Сформованість такого виду музичної уяви необхідна для творчості композитора, який створює нові, які раніше не існували образи музичного твору.

Основним завданням роботи музичної уяви є вибудовування моделі інтерпретування музичного твору на основі сформованого цілісного уявлення про нього. Оригінальність інтерпретації залежить від того, наскільки активною була робота творчої уяви, наповненої яскравими, чуттєвими образами. Ступінь розвиненості уяви визначається розвиненістю мислення, образної пам'яті, попереднім досвідом студента. У діяльності виконавця має поєднуватися робота творчої та відтворювальної уяви. Творча та репродуктивна, відтворювальна уява перебувають у постійній взаємодії, переходять одна в одну, оскільки основою творчої уяви є репродуктивна. Розвиненість уяви свідчить про багатство внутрішнього світу людини, високий культурний рівень особистості.

Отже, процес фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва має бути орієнтований на застосування широкого комплексу психолого-педагогічних знань у вихованні інтелектуально та творчо розвиненої особистості спеціаліста, активізацію розвитку його інтелектуальних музичних здібностей, зокрема музичного мислення та уяви, музичної пам'яті. Наявність останніх у структурі особистості майбутнього педагога-музиканта визначає спроможність вибудовувати ефективні стратегії розв'язання проблемних ситуацій, сприяє формуванню його фахової компетентності.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Готсдинер А.Л. Музична психологія / А.Л. Готсдинер. – Москва : ІМВ Магістр, 1993. – 190 с.
3. Дуткевич Т.В. Загальна психологія (конспект лекцій): навчальний посібник / Тетяна Вікторівна Дуткевич. – Кам'янець-Подільський, 2002. – 96 с.

4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – Москва : МГУ, 1981. – 584 с.
5. М'ясоїд П.А. Загальна психологія : навчальний посібник / П.А.М'ясоїд. – Київ : Вища школа, 2004. – 491 с.
6. Овсянкіна Г.П. Музична психологія / Г.П. Овсянкіна. – Санкт-Петербург : Видавництво “Союз художників”, 2007. – 240 с.
7. Психологія музичної діяльності. Теорія і практика : навчальний посібник для студентів музичних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів / ред. Г.М. Ципін. – Москва : Видавничий центр “Академія”, 2003. – 203 с.
8. Романець В.А. Психологія творчості : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.А. Романець. – Київ : Либідь, 2001. – 286 с.
9. Савчин М.В. Загальна психологія : навчальний посібник / Мирослав Васильович Савчин. – Київ : Академвидав, 2011. – 464 с.
10. Сулейманов Р.Ф. Психологічні основи професійної майстерності музиканта-інструменталіста / Раміль Фаїлович Сулейманов. – Санкт-Петербург, 2003. – 390 с.
11. Тарасова К.В. Онтогенез музикальних способностей / К.В. Тарасова. – Москва, 1988. – 204 с.
12. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – Москва; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 330 с.
13. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – Вид. 3-тє, перероб. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 168 с.
14. Цагареллі Ю.А. Психологія музично-виконавської діяльності / Юрій Олексійович Цагареллі. – Санкт-Петербург : Видавництво “Композитор Санкт-Петербург”, 2008. – 367 с.
15. Цагареллі Ю.А. Теорія і практика системної діагностики людини : навчальний посібник / Юрій Олексійович Цагареллі. – Казань, 2002. – 150 с.

ВОКАЛЬНО-ХОРОВА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО» ДО УЧАСТІ В ОЛІМПІАДАХ

Процеси державотворення, які нині відбуваються в Україні, спричинили безприкладну за своєю глибиною інтенсифікацію духовного життя суспільства. На часі потужний поштовх до розвою отримують саме ті види мистецтва, що кореняться в предковічних народних традиціях і уособлюють найяскравіші вияви української духовності. Саме до таких явищ належить українське мистецтво вокально-хорового співу, яке сприяє утвердженню державності, культурній консолідації нації, інтелектуальному та духовному відродженню народу, що впродовж тисячоліть створив і подарував світові оригінальні художні скарби. Перегляд і творче переосмислення значущості для духовного життя нації музичної культури (зокрема, вокальної, хорової, інструментальної культури), стану розвитку чинників її глибинного впливу (творчість, виконавство, педагогіка) у світлі сучасних філософських та педагогічних поглядів на роль та значення хорової музики у формуванні світогляду, національної самосвідомості, морально-естетичної культури особистості засвідчують потребу втілення цілого комплексу новітніх підходів до підготовки сучасного фахівця.

Комплексний характер музичного навчання має ґрунтуватися на формуванні вокально-технічних навичок, послідовності викладення науково-теоретичної інформації, диференційованої, згідно з навчальними можливостями і вокальними здібностями кожного студента, науково-теоретичної бази мистецької педагогіки. Концептуальні положення інноваційного підходу до музичного навчання базуються на гуманітарній природі співацького мистецтва, яке в загально-педагогічній структурі фахової підготовки виконує виховну, комунікативну функцію особистісних якостей

майбутнього педагога-музиканта за такими критеріями (за Ю. Бабанським): освітня підготовленість студента як базова основа диференціації навчання; працездатність студента у розв'язанні навчально-пізнавальних завдань в умовах індивідуальної діяльності; сприятливість студента до вказівок педагога щодо якості виконання поставленого завдання. Це пов'язано з істотними індивідуальними відмінностями в підготовці студентів, зумовленими попередньою вокальною та загальномузичною освітою; рівнями сформованості у студентів на вокальних заняттях інтонаційного мислення (вокально-слухових уявлень); рівнями засвоєння теоретичних знань з технології співу; рівнями психологічної готовності студентів до кваліфікованої діяльності та рівнями сприйнятливості студентів до зауважень педагога під час занять. Відомо, педагогічний вплив зумовлює високий ступінь чуттєво-емоційної сфери особистості, формування її емоційно-ціннісних орієнтацій та світоглядних позицій, які лежать в основі соціального досвіду людства. Сучасні тенденції вокально-хорової підготовки майбутніх фахівців спрямовані на удосконалення змісту вокального навчання у виші та створення системного підходу до навчально-виховного процесу.

Інноваційні методично-навчальні програми передбачають шляхи вдосконалення підготовки педагогів-музикантів: упровадження в навчальний процес інформаційно-теоретичної бази знань; чіткого розподілу навчального матеріалу згідно з попередньою музично-вокальною підготовкою студентів; видозміни змісту навчальних занять, виконавської і педагогічної практики; організацію самостійної роботи студентів, системи звітності публічних виступів.

Набуття молодими поколіннями досвіду вокального та хорового виконавства, засвоєння вокально-хорового репертуару є важливим чинником формування стратегічного розвитку музичної освіти та виховання, що впливає на

рівень фахової підготовки педагога-музиканта. Підготовка і проведення творчих змагань та олімпіад з музики є важливою ділянкою роботи у професійній і творчій реалізації студентів спеціальності «Музичне мистецтво».

Досвід підготовки, участь студентів до участі у творчих конкурсах і предметних олімпіадах дає змогу і виробити якісні завдання для їх проведення. Наведемо приклади розроблених вимог до проведення виконавського та методичного турів олімпіади які використовуються у практиці. I етап олімпіади передбачає два основні тури, спрямовані на розкриття різних сторін професійної підготовки майбутнього вчителя музики. II тур – виконавська майстерність майбутнього вчителя музики. Тур проводиться за двома напрямками фахової підготовки вчителя музики: вокальному і диригентсько-хоровому. Вибір напрямку визначає сам учасник олімпіади.

Мета туру – виявити здатність учасників олімпіади до самостійного опанування творів вокальної та хорової музики. Вокальної підготовки вчителя музики стосується самостійна підготовка і виконання вокальної програми. Може бути кілька варіантів виконання вимог першого туру. Наприклад, варіант I. До програми виступу входить виконання двох різнохарактерних вокальних творів у супроводі (романс або народна пісня). Другий твір обирається за бажанням учасника олімпіади. Окрім цього, учасник має підготувати усний виконавський та педагогічний коментар на будь-який із обраних творів (1,5-2 хвилини).

Варіант II включає виконання двох творів (а cappella та під власний супровід). До програми виступу входить усний виконавський і педагогічний коментар обраних творів (1,5-2 хв). Для вокальних творів без супроводу рекомендуються народні пісні, для творів з супроводом – пісні шкільного репертуару. Виступ у номінації “Вокальна підготовка вчителя музики” охоплює: 1) педагогічно-виконавський

коментар до вокального твору; 2) виконання класичного вокального твору; 3) виконання твору на вибір.

Студент для участі у номінації “Вокальна підготовка вчителя музики” має бути готовий до виконання такого орієнтовного репертуару:

Опр. М. Віленського. Стоїть явір над водою

Опр. П. Глушкова. Вечір надворі

Опр. П. Глушкова. По діброві вітер віє

Опр. М. Лисенка. Ой гай мати

Опр. М. Лисенка. Дощик

Опр. М. Лисенка. Лугом іду

Опр. М. Лисенка. Там, де ятрань круто в'ється

Опр. М. Лисенка. Сонце низенько

Опр. М. Лисенка. Казав мені батько

Опр. М. Лисенка. Ой не світи, місяченьку

Опр. Лятошинського. Чого вода каламутна

Опр. Лятошинського. Ой у полі тихий вітер віє

Опр. Я. Степового. Зоре моя вечірняя

Опр. Я. Степового. Утоптала стежечку

Опр. Соколовського. Сонце низенько, вечір близенько

Опр. Соколовського. Місяць на небі

Опр. Соколовського. Гандзя

Опр. Соколовського. Спать мені не хочеться

Опр. Соколовського. Ой під вишнею.

Опр. Соколовського. Ніч яка місячна.

Пісні, романси, арії з опер і оперет

Аракашвілі Д. На холмах Грузии

Аракашвілі Д. Помню твой ласковий взор

Барвінський В. Місяцю князю

Бетховен Л. Люблю тебе

Буєвський Б. На долині туман

Глазунов О. Романс Ніни з музики до драми “Маскарад”

Глінка М. Жайворонок

Гулак-Артемовський С. Романс Оксани

Гулак-Артемівський С. Пісня Одарки
Гулак-Артемівський С. Пісня Карася
Гулак-Артемівський С. Каватина Султана
Гулак-Артемівський С. Молитва Андрія з опери “Запо-
рожець за Дунаєм”

Заремба В. Дивлюсь я на небо

Заремба В. Якби мені черевики

Кос-Анатольський А. Чотири воли пасу я

Кос-Анатольський А. Ой піду я межі гори

Лисенко М. Дві пісні Наталки

Лисенко М. Пісня Петра

Лисенко М. Пісня Миколи

Лисенко М. Пісня Тараса з опери “Тарас Бульба”

Лисенко М. Садок вишневий

Лисенко М. Ой стрічечка до стрічечки

Лукас Д. Стояла я і слухала весну

Майборода П. Гаї шумлять

Моцарт А. Серенада дон Жуана з опери “Дон Жуан”

Січинський Д. Як почувеш вночі

Січинський Д. Дума про Нечая

Степовий Я. Три шляхи

Степовий Я. Сонце заходить

Стеценко К. Вечірня пісня

Стеценко К. Плавай, плавай, лебедонько

Стеценко К. Розвійтеся з вітром

Чайковський П. Арія Ольги

Чайковський П. Аріозо Ленського з опери “Євгеній
Онегін”

Шуберт Ф. Форель

Шуберт Ф. Вечірня серенада

Рожавська Ю. Летять, ніби чайки

Диригентсько-хорова підготовка вчителя музики.

Завдання туру – самостійна підготовка хорового твору та його виконання з хором. Варіант I передбачає такі вимоги до диригентсько-хорової програми, яка складається з

вступної бесіди про хоровий твір, виконання партитури хорового твору (напам'ять), вивчення з хором епізоду хорового твору, диригування твору у виконанні хору. Для виконання рекомендовані хорові твори з обов'язковою конкурсної програми (вибір твору визначається шляхом жеребкування).

Виступ “Диригентсько-хорова підготовка” передбачає:

1) вступне слово до виконання хорового твору; 2) виконання (гра) хорової партитури; 3) робота над визначеним журі епізодом хорового твору; 4) диригування хорового твору. Варіант II може включати: диригування хоровим твором а саррелла напам'ять у супроводі фортепіано; виконання партитури хорового твору на фортепіано напам'ять; колоквиум з аналізу хорового твору.

До програми з диригування входять хорові мініатюри західноєвропейської та вітчизняної хорової музики, а також опрацювання народних пісень, усний виконавський та педагогічний коментар на 2-3 хвилини перед виконанням хорового твору. Наводимо приклади орієнтовних хорових творів, рекомендованих для диригування на олімпіаді.

Твори сучасних українських композиторів

І. Шамо, сл. Д. Луценка, “Ой пливи, вінок”

І. Шамо, сл. Д. Луценка, “Україно, любов моя”

А. Кос-Анатольський, сл. І. Франка, “Ой ти, дівчино, з горіха зерня”

А. Кос-Анатольський, сл. Т. Шевченка, “Учітеся, брати мої”

Б. Ліпман, сл. А. Малишка, “Колискова”

Б. Фільц, сл. І. Франка, “Налійшла весна прекрасна”

К. Данькевич. Хор з опери “Богдан Хмельницький”, “Чорний крук”

О. Яковчук «Веснянка»

П. Майборода, сл. А. Малишка, “Ти моя вірна любов”

Т. Попатенко, сл. Є. Авдієнка, “Падає сніг”

Українська народна пісня “Чом, чом, земле моя”

Українська народна пісня “За городом качки пливуть”

Українська народна пісня “Ой на горі жито”

Українська народна пісня “Плач галичанок”

Українська народна пісня “Човник хитається”

Українська народна пісня, опр. З. Яропуда, “Налетіли гуси”

Українська народна пісня, опр. О. Беца, “Прийшла кума до кумоньки”

Українська народна пісня, опр. О. Давиденка, “Стелися, барвінку”

Українська народна пісня, опр. С. Людкевича, “Тагілка”

Українська народна пісня, опр. Ю. Корчинського, “Коли-м була така красна”

Ф. Надененко, сл. Л. Українки “Напровесні”

Ю. Журовський, сл. Т. Шевченка “Дівоча пісня”

Твори класиків української музики

Українська народна пісня, опр. М. Леонтовича “Сіно моє, сіно”

Б. Лепкий “Чуєш, брате мій”

Д. Бортнянський, сл. К. Алемасової “Славу поём”

Я. Степовий, сл. Т. Шевченка “Ой діброво, темний гаю”

Українська народна пісня, опр. М. Леонтовича “Зеленая та ліщинонька”

Українська народна пісня, опр. Ф. Колесси “Ой зацвіли фіялоньки”

Українська народна пісня, опр. М. Лисенка “Коло Дунаєчку, коло бережечку”

Твори зарубіжних композиторів-класиків

Р. Шуман, сл. Л. Рельштаба “Серенада”

С. Рахманінов, сл. М. Некрасова “Слава народу”

Дж. Верді, хор з опери “Аїда” “Кто там с победой к славе”

А. Рубінштейн, сл. М. Лермонтова “Горные вершины”

Дж. Перголезі, І ч. “Stabat mater doloreta”

П. Чесноков “Душе моя”

В.А. Моцарт “Ave verum”

Ш.К. Сен-Санс “Лебідь”

С. Монюшко, сл. Л. Захар’яевича “Золота рибка”

Ф. Шуберт, сл. В. Скота. Переклад для хору М. Степаненка “Ave Maria”

М. Римський-Корсаков, сл. О.Толстого “Звонче жаворонка пенє”

Олімпіада з музичного мистецтва вимагає від конкурсантів *методичної підготовки* (вокально-хорова робота з дітьми). Мета цього виду змагання – виявлення здатності учасників олімпіади до опанування методико-теоретичними знаннями та практичними вміннями роботи з дітьми. До завдань входить – самостійна розробка та проведення фрагмента уроку з вивчення пісні: тестування з базових понять у галузі методики вокально-хорової роботи з дітьми та проведення музичної вікторини з “Практикуму шкільного репертуару” (для студентів III курсів); методичний колоквіум (вокально-хорова робота з дітьми) та проведення музичної вікторини з “Практикуму шкільного репертуару” (для студентів IV курсів); самостійна розробка фрагмента уроку з вивчення пісні (для студентів V курсів).

Завдання олімпіади з колоквіуму диригентсько-хорової підготовки з музичного мистецтва охоплюють такі питання: визначити жанр та форму хорового твору; охарактеризувати тональний план твору; проаналізувати інтонаційно-тематичний матеріал та його розподіл між партіями; зробити аналіз гармонічної мови та виявити її особливості й складності; охарактеризувати фактуру твору (гармонічна, поліфонічна) та виявити її зв’язок з особливостями змісту; охарактеризувати склад хору та визначити кількісний склад, який потрібен для виконання означеного твору; проаналізувати тиситурно-динамічні умови та рівень вокального навантаження хору й окремих партій; виявити

специфічні темброві виразні засоби хору та його партій; розкрити особливості інтонування, виділити найбільш складні щодо інтонування моменти та визначити засоби їх подолання: охарактеризувати труднощі дикції (вокальність літературного тексту та особливості його вимови); визначити засоби хорового викладу; виявити особливості співацького дихання; охарактеризувати звуковедення; виявити специфічні виконавські складності з урахуванням жанру та форми твору; розкрити характер фразування і визначити загальну та часткову кульмінацію твору; визначити прийоми диригування: обґрунтувати вибір диригентської схеми, охарактеризувати диригентський жест; пояснити показ вступів, дихання, зніманий, фермат тощо; виявити найбільш складні для виконання моменти та визначити методи ефективної роботи над ними.

Методичні поради до вивчення хорових партитур. Знання диригентом партитури є головною умовою успішної роботи з хором над твором. Диригент має знати партитури так, щоб вільно спостерігати за виконанням і вносити в нього доцільні корективи.

Вивчення партитури – складний та копіткий процес. До нього входять: ретельний розбір, аналіз голосоведення з позиції усіх елементів хорової звучності – ансамблю, строю, дикції, нюансів, агогіки тощо; вироблення власних слухових уявлень; продумування диригентської техніки у зв'язку з показом вступів (зняття) хорових партій та з виявленням у фактурі необхідної тембрової звучності; створення логічно завершеної інтерпретації твору; складання репетиційного плану роботи.

Важливий момент роботи диригента над партитурою – співвідношення обраного хорового твору зі складом виконавців. Це необхідно для того, щоб врахувати усі можливі труднощі для співаків. Студент повинен знати у творі вокально-інтонаційні складності хорових партій, уміти виконати будь-яку партію як з текстом, так і сольфеджіо.

В результаті ретельної роботи над партитурою він створює власне слухове уявлення цієї партитури. Зауважимо, що у методичній літературі з диригування пропонується вивчення партитур без використання інструмента, тобто за допомогою внутрішнього слуху. Особливо важливо це під час вивчення творів церковної православної музики, які виконуються без супроводу. Отже, для роботи з такими творами студент на репетиціях хорового класу та занять з сольфеджіо має сформувати слухові уявлення та досвід, які б забезпечували розвиток його внутрішнього слуху та уяви.

У роботі з хоровою партитурою необхідно приділяти увагу такій формі її вивчення, як аналітичний огляд компонентів, що її складають. У ньому фіксуються особливості зазначеного твору, виконавський план, прийоми та методи його вивчення.

Пропонується такий орієнтовний план аналізу хорової партитури:

1. Відомості про композитора. Коротка характеристика творчості, школи та напрямку, до яких він належить. Огляд хорових творів та характеристика їх стилевих ознак. Історія створення твору, його місце у творчості композитора.
2. Загальномузичні питання. Жанр твору; стиль письма (гармонічний, поліфонічний, мішаний); композиційна структура (ладотональний план, гармонія, голосоведення, метроритм, тематика, агогіка, динаміка). Музично-тематичний аналіз (співставлення та відповідність змісту та форми музичного та поетичного текстів, їх виразні засоби та взаємозв'язок).
3. Вокально-хоровий аналіз. Тип та вид хору, склад хору; діапазон хорових партій та хору загалом; теситура; дихання та звукоутворення, характер звуковедення, вокальність тексту, особливості дикції. Вокальні труднощі. Ансамбль, види ансамблю, ансамблеві складності, ансамбль як засіб творчого задуму композитора.

Стрій, особливості мелодійного та гармонійного строю, складності у мелодійному та гармонійному строю, а також у вступних хорових партіях.

4. Виконавський аналіз. Визначення стилістичних ознак. Інтерпретаційний план як наслідок ретельного аналізу творчого задуму автору. Визначення намірів виконавця у трактуванні цього задуму. Питання темпу, сили та характеру звучання, їх зв'язок з частковими та загальними кульмінаціями твору.
5. Визначення засобів диригентського управління. Тактування або диригування – важливий момент роботи з партитурою у підготовці до практичної роботи з хором. Продумування диригентської схеми та ступеня її впливу на виконавців, зіставлення вокально-музичної фактури з диригентською пластикою, віднайдення необхідних диригентських жестів.

Методичні поради до розучування хорового твору.

Заключним етапом самостійного вивчення партитури є складання репетиційного плану, в якому диригент має продумати усю репетиційну роботу), взаємозв'язок багатьох компонентів хорової звучності, ступінь їх засвоєння хором, а також дібрати для цього методичні та педагогічні прийоми.

Вивчення студентами хорознавчої літератури дозволить їм виявляти основні етапи роботи над хоровим твором: попередній показ твору, робота над його технічним опануваннями; створення художнього образу. Попередній показ хорового твору передбачає вступне слово до його виконання та гру на фортепіано хорової партитури. Основними вимогами до вступного слова мають стати глибина та повнота розкриття змісту твору, конкретність викладення матеріалу, стислість та лаконічність форми, що дозволить за короткий час ознайомити співаків з творчістю авторів твору та ввести до сфери музичних образів, закладених у

ньому. Гра хорової партитури на фортепіано повинна передавати власну інтерпретацію твору, яка дасть учасникам хору уявлення про темпові зміни виконання, характер звуковедення, динамічний та кульмінаційний плани.

Працюючи над технічним засвоєнням хорового твору, хормейстеру необхідно скласти чіткий план роботи, а саме: продумати найбільш ефективну для твору послідовність розучування тексту (мозаїчний розбір, розучування фразами, робота над партіями, загальнохоровий спів тощо); виявити найбільш складні епізоди як у кожній партії окремо, так і для всього хору; обрати доцільні методи роботи над мелодичним й гармонічним строем та ансамблем (темпоритмічним, динамічним, дикційним).

Важливим засобом роботи на цьому етапі є власний виразний та емоційний вокальний показ диригента, доцільне застосування якого дозволить співакам виправити інтонацію, правильно обрати співацьку манеру та характер голосоведення.

Робота над створенням художнього образу хорового твору має ґрунтуватися на глибокому засвоєнні співаками внутрішнього змісту твору та розкритті власних почуттів у контексті диригентської інтерпретації. На цьому етапі необхідно звертати увагу виконавців на взаємозв'язок між літературним текстом та музичним матеріалом у розкритті художнього образу, на відпрацювання концепції виконання, встановлення кульмінаційного плану. Остаточними елементом художнього етапу є концертне виконання хорового твору, в якому художній задум втілюється в умовах сценічного виступу.

Самостійне опанування творів вокальної музики. Великого значення у постановці голосу, особливо у підготовці до участі в конкурсах та олімпіадах, дається самостійній роботі студентів. Вона є дійовим засобом у вокальному навчанні за умови чітко організованої системи завдань. Залежно від

навчальної мети самостійна робота може бути підготовчою, тренувальною, контрольною.

Підготовча самостійна робота створює сприятливі умови для засвоєння вокальних навичок на заняттях. Це і розучування музично-літературного тексту нового твору, і розбір вокалізу, і виконання вправ на звільнення та укріплення м'язів, і самостійне розспівування, а також прослуховування записів вокальної програми у виконанні співака-професіонала.

Тренувальна робота допомагає засвоєнню, закріпленню та розвитку вокальних навичок. Це можуть бути вправи на виконання вокально-технічних і художніх завдань, засвоєння вокалізу або вокального твору вдома.

Контрольна робота надзвичайно важлива для виявлення сформованості вокальних знань та навичок. Її результатом є самостійно підготовлені студентом вправи, вокалізи, вокальні твори з методичною розробкою.

Особливо важливим є самостійне розспівування та щоденна ранкова голосова “зарядка”. Ефективність самостійної роботи знаходиться в прямій залежності від методики її організації. Вона повинна бути продовженням роботи на занятті. Умовою успішності самостійної роботи повинна бути поступовість ускладнення завдань. Вона стимулює діяльність студентів, є видом зворотного зв'язку та необхідною ланкою процесу навчання. Самостійна робота з постановки голосу має свої особливості: розспівуватися студент повинен суворо за вказівками, які дає на уроці педагог і які вибрані саме для нього. Кожний студент записує свої вправи для розспівування і працює з ними, дотримуючись голосового режиму.

Усім необхідно розпочинати розспівування закритим ротом і так розігрівати голосовий апарат. Спів закритим ротом здійснюється на сонорній приголосній “М” – на зімкнутих губах, з дещо опущеною нижньою щелепою,

з відчуттям “куполу”. Таке розспівування масує голосову порожнину, розвиває верхній регістр. За співу закритим ротом зв’язки ніколи не візьмуть звуку, небезпечного для голосу. Далі використовується спів на стакато закритим ротом, що сприяє фіксації низької опори дихання, чим укріплює її. Співати уривчасто, атакуючи кожний звук змиканням голосових складок і диханням за допомогою активних рухів діафрагми – значить, співати стакато. Цей вид вокалізації особливо показаний при в’ялому тонусі голосових м’язів. Паузи між стакатними звуками із зупинками дихання допомагають студенту відчутти дихальну опору. Звук, проспіваний на стакато, може стати відправною точкою для співу на легато.

Спів вправ на легато є основним засобом вироблення кантилени, тобто безперервного звуку, що летиться, і який складає основу співу. Він утворюється тільки в тому разі, коли всі проспівані звуки поєднані між собою і кожний наступний звук витікає з попереднього. Для цього дуже ефективними є виконання хроматичних гам. По-перше, розвивається внутрішній слух, по-друге, зрівнюються регістри. Дихання під час виконання вправ мусить бути тільки через ніс. Прихильниками цього методу були Поліна Віардо, Тіто Гобі та ін. Головним їх завданням було навчитися дихати носом, тому що вдих при закритому роті надає відчуття повноти та глибини вдиху та дуже корисний для співаків-початківців. До того ж важливо враховувати, до якого рівня можливе розспівування голосу: розспівування жіночих голосів до соль², тенора до соль¹, баритона до ре-мі¹. Також важливим є момент довіри собі, своїй природі. Одним із завдань є формування в студентів уміння розкриватися, вдосконалюватися, привчатися самостійно досліджувати самого себе.

У вокальній практиці студенти повинні володіти співацьким диханням, з яким знайомляться і вправляються на

заняттях з постановки голосу: грудне дихання, за якого найбільш активно працюють м'язи грудної клітки (зовнішній дихальний рух зводиться до активних рухів стінок грудної клітки, особливо її грудного відділу); змішане, грудинно-черевне (косто-абдомінальне) дихання (активні м'язи грудної та черевної порожнини, діафрагма); черевне або діафрагмальне дихання (активно скорочується діафрагма і м'язи черевної порожнини).

У вокально-педагогічній практиці найбільш зручним вважається нижнє реберно-діафрагмальне дихання, тобто змішаний тип дихання, інша частина грудної клітки залишається майже нерухомою, натомість активна діафрагма і м'язи черевної порожнини.

Важливим аспектом самостійної роботи студента є робота з вокальними творами, особливо з піснями шкільного репертуару, тому що ця форма роботи обов'язкова не тільки для іспитів, заліків, а також для конкурсів, олімпіад студентів музично-педагогічних факультетів. Необхідно зазначити, що типові програми з постановки голосу включають у себе пісні шкільного репертуару, це забезпечує якісну підготовку майбутнього вчителя музики. Упродовж навчання студенти ознайомлюються зі всім навчальним репертуаром для загальноосвітньої школи. Виконання студентом пісень шкільного репертуару під власний акомпанемент найбільш яскраво виявляє успіхи та недоліки студента в опануванні вокального мистецтва.

Великого значення надається уважному прочитанню авторського тексту твору, який виконується (романс чи народна або шкільна пісня). Крім цього, виконавець, зазвичай, має виявляти особисте, індивідуальне бачення, яке повинно знаходитися в гармонічному взаємозв'язку з авторським задумом ідеї твору.

Важливою складовою самостійної роботи студента над творами вокальної музики мають стати теоретичні знання з

вокальної підготовки. Зокрема, з “Основ педагогічної майстерності”, “Педагогіки”, “Загальної психології”, “Вікової і педагогічної психології”, “Сценічної майстерності” тощо. За рекомендацією педагога, студенти зобов’язані опрацювати літературу з проблем вокальної педагогіки і методики.

Ефективним методом самостійної роботи над вокальними творами стане застосування технічних засобів. З розвитком науково-технічного прогресу збільшуються можливості студента з використання сучасних інновацій у різних галузях мистецтва, а також у галузі вокальної педагогіки. Кожен студент може прослуховувати твори з власного репертуару у виконанні провідних вокалістів. Це дає можливість ознайомитися з різними їх інтерпретаціями, зрозуміти доцільність використання тих чи тих засобів музичної виразності, після прослуховування створювати самостійне трактування.

Під час самостійної роботи варто використовувати аудіо- чи відеозаписи власного голосу. Це дає змогу почути себе “зі сторони”, визначити помилки та недоліки виконання, оцінити якість звучання голосу, дикції, художність інтерпретації, тобто проконтролювати виконання. Доречно у самостійній роботі використовувати також фонограми музичного супроводу вокального твору, що сприятиме закріпленню темпових, агогічних, динамічних. Для вдалого та якісного концертного виконання студенту необхідно вміти налаштуватися перед виступом.

Завдання з методики музичного виховання (вокально-хорова робота з дітьми). Питання музичної вікторини з курсу “Практикум шкільного репертуару” формуються з творів шкільної програми з музики для 1-8 класів шкіл різного типу навчання. Для студентів III курсу добираються твори з програм 1-4 класів, для студентів IV курсів – програм 5-6 класів і програм з позакласної роботи з хором, для студентів V курсів – з програм 7-8 класів і програм з позакласної роботи.

Орієнтовні тестові завдання з методики музичного виховання (вокально-хорова роботи з дітьми)

Варіант I

1. Музичне виховання – це:
 - а) моральне, естетичне, художнє виховання;
 - б) виховання певних якостей;
 - в) трудове виховання;
 - г) цілеспрямований систематичний розвиток музичної культури, музичних здібностей людини, виховання в неї емоційної чуйності до музики, розуміння та глибинного переживання її змісту.
2. Музичне навчання – це:
 - а) засвоєння учнями музичних знань, умінь та навичок;
 - б) досвід емоційно-ціннісного ставлення учнів до музики та їх музично-творчої діяльності, а також знання, вміння та навички музичної діяльності;
 - в) розвиток виконавської техніки;
 - г) виховання виконавських якостей.
3. У розвитку національного музичного мистецтва домінуючими є:
 - а) народнопісенна культура;
 - б) народне інструментальне виконавство;
 - в) народна хореографія.
4. Яке твердження правильне?
 - а) музичні здібності існують незалежно від виду музичної діяльності;
 - б) поза музичною діяльністю здібності існувати не можуть;
 - в) музичні здібності виявляються і розвиваються в процесі музичної діяльності.
5. Що лежить в основі проблемного навчання на хоровах репетиціях?
 - а) корекція музичних знань;
 - б) активізація творчої самостійності учня;
 - в) суперечності між реальним і необхідним рівнем сформованості музичних умінь і навичок учня.

6. Який стиль спілкування вихователя й вихованця найбільш продуктивний на хорових заняттях?
- а) авторитарний;
 - б) ліберальний;
 - в) довіри і взаємоповаги.
7. Вокально-хорові навички – це:
- а) засоби вокально-хорової виразності;
 - б) співацька діяльність на уроці музики;
 - в) комплекс автоматизованих дій різних частин голосового апарату, підпорядкованих волі співака та його виконавським побажанням.
8. До вокально-хорових навичок зараховують:
- а) дихання;
 - б) орфоепію;
 - в) дикцію;
 - г) артикуляцію;
 - д) звукоутворення.
9. Хоровий ансамбль – це:
- а) спільне та злагоджене виконання;
 - б) інтонаційна єдність;
 - в) одночасне звучання;
 - г) поєднання різних видів виконавства.
10. Хоровий стрій – це:
- а) уміння інтонувати мелодію;
 - б) уміння інтонувати акорд;
 - в) регістрова рівність звучання.
11. Дискант – це:
- а) високий дитячий голос;
 - б) низький жіночий голос;
 - в) високий голос хлопчика;
 - г) низький чоловічий голос.
12. Мутація голосу – це:
- а) перебудова голосового апарату дитини із-за вікових змін його організму;
 - б) вікові фізіологічні зміни;
 - в) дискомфортні відчуття під час співу;
 - г) хвороба голосового апарату.

13. Діапазоном партії сопрано в старшій групі шкільного хору є:

- а) ля¹ – ля²;
- б) до – фа – соль ;
- в) соль – до²;
- г) ре¹ – мі².

14. Альт-це:

- а) низький жіночий голос;
- б) високий чоловічий голос;
- в) низький чоловічий голос;
- г) низький дитячий голос.

15. Мутаційний період – це:

- а) I – II клас;
- б) III – IV клас;
- в) IX – XI клас;
- д) IV – VII клас.

Варіант II

1. Жанрами хорової музики великої форми є:

- а) кантата;
- б) ораторія;
- в) ода;
- г) хорова пісня;
- д) арія;
- е) пасіони;
- ж) меса;
- з) опера.

2. Частини меси:

- а) Kyrie;
- б) Gloria;
- в) Credo;
- г) Sanctus;
- д) Benedictus;
- ж) Agnus Dei;
- з) Dies irae

3. Стилями вокально-хорових творів є:
- а) бароко;
 - б) класицизм;
 - в) романтизм;
 - г) імпресіонізм;
 - д) експресіонізм;
 - ж) реалізм;
 - з) рококо;
 - є) готичний.
4. Партерний спів – це:
- а) стиль української багатоголосої хорової музики, що був розповсюджений з середини XVII ст.;
 - б) стиль західноєвропейської хорової музики, що був розповсюджений XX ст.
5. До реквієму як до музичного жанру зверталися такі композитори:
- а) В.-А. Моцарт;
 - б) Дж. Верді;
 - в) Дж. Пуччіні;
 - г) Л. Керубіні;
 - д) В. Гаврилін;
6. До хорового концерту як до музичного жанру зверталися такі композитори:
- а) Д. Бортнянський;
 - б) О. Дегтярьов;
 - в) А. Ведель;
 - г) А. Львов;
 - д) М. Римський-Корсаков;
 - е) Г. Свиридов.
7. Основний тип дихання:
- а) ключичний;
 - б) грудний;
 - в) черевний (діафрагмальний);
 - г) мішаний;
 - д) носовий.

8. Регістрове звучання голосу залежить від:
- а) теситури;
 - б) сили звуку;
 - в) виду атаки;
 - г) способу звуковедення;
 - д) типу голосного звука;
 - в) способу артикуляції;
 - ж) емоційного настрою співака;
 - з) художнього образу.
9. Атака звука буває:
- а) м'якою;
 - б) твердою;
 - в) мішаною.
10. Якісні ознаки звучання голосу (позитивні):
- а) багатий тембр;
 - б) широкий діапазон;
 - в) голос малорухомий;
 - д) звук глухий і "темний";
 - ж) тембр рівний;
 - з) звук прикритий, округлий;
 - є) звук позиційно далекий і глибокий, відсутність "летючості".
11. Теситура буває:
- а) високою;
 - б) середньою;
 - в) низькою;
 - г) басовою;
 - д) теноровою;
 - ж) альтовою.
12. Вокально-хорові вправи використовують для:
- а) розігріву і налаштування голосового апарату;
 - б) розвитку вокально-хорових навичок;
 - в) розвитку інтонаційного слуху;
 - г) розвитку артикуляційного апарату;
 - д) розвитку гармонічного слуху;
 - ж) показу музичного образу.

13. Основними вокальними навичками є:

- а) звукоутворення;
- б) співацьке дихання;
- в) артикуляція;
- г) слухові навички;
- д) навички емоційної виразності виконавства;
- ж) навички запам'ятовування.

14. Основними властивостями співацького голосу є:

- а) звуковий діапазон;
- б) динамічний діапазон на різних ділянках звукового діапазону голосу;
- в) якість тембру;
- г) якість дикції;
- д) співацька постава.

15. Якість тембру:

- а) повнота резонування звука;
- б) багатство обертонами;
- в) вокальна позиція;
- г) летючість і дзвінкість;
- д) плавність регістрових переходів;
- ж) рівність голосних.

Організація самостійної підготовки студентів. У підготовці студентів до участі в олімпіаді важливою є їх самостійна робота, завдяки якій відбувається професійне зростання. Така підготовка передбачає роботу з літературою з методики музичного виховання, хорознавства, історії музичного мистецтва; самостійне вивчення партитур хороших творів та опанування творів вокальної музики.

Попередня робота над навчально-методичною літературою – складова й невід'ємна частина підготовки студентів до олімпіад. Вивчення курсу “Основи наукових досліджень” передбачає складання списку літературних джерел, здійснювати реферативні огляди, аналізувати автореферати дисертацій тощо. Студенти вчаться користуватися довідково-бібліографічними матеріалами, способом його пошуку:

хронологічним (з'ясовує розвиток досліджуваного явища); зворотньо-хронологічним (застосовується для вивчення новітніх досліджень, щоб потім повернутися до розгляду опублікованих раніше робіт); порівняльно-хронологічним (дає можливість простежити розвиток двох або кількох споріднених явищ: різних точок зору, теорій, концепцій, методів). Вивчають рукописні матеріали: дисертації з теми дослідження, автореферати, а також матеріали історичних і поточних архівів (звіти, протоколи засідань, доповіді і повідомлення). Звертають увагу і на іншомовні видання.

Список використаних джерел з теми дослідження краще складати, вписуючи необхідні дані про кожну книгу (статтю), заносючи їх у базу комп'ютера. Важливо точно вказати автора чи редактора книги (статті, брошури), назву, місце і рік видання, видавництво, а також, якщо необхідно, том, випуск і номер видання. Корисно вказати і бібліографічний шифр. Широке ознайомлення з літературою дає уявлення про проблематику, основний зміст того чи того твору. Для цього студенти ознайомлюються з анотацією, вступом, змістом, висновком, переглядають зміст книги. Після цього визначають спосіб опрацювання видання: ретельне вивчення з конспектуванням, вибіркоче вивчення, що супроводжується виписками, загальне ознайомлення з анотуванням тощо. Усе необхідне варто вписувати з точними посиланнями на джерело. Студенти вчать фіксувати свої думки й зауваження, що виникають у процесі вивчення літературних джерел.

Розроблені матеріали стануть корисними у підготовці майбутніх педагогів-музикантів до творчих випробовувань та конкурсів.

Список використаних джерел

1. Антонюк В.Г. Українська вокальна школа : етнокультурологічний аспект : [монографія] / Валентина Геніївна Антонюк. – Київ : Українська ідея, 2001. – 144 с.

2. Антонюк В. Виконавські форми сольного співу: до питання виховання різнопрофільних співацьких особистостей: дослідницька праця / Валентина Геніївна Антонюк. – Київ : Українська ідея, 1999. – 24 с.
3. Антонюк В.Г. Постановка голосу: навчальний посібник для студентів вищих муз. навч. закладів / Валентина Геніївна Антонюк. – Київ : Українська ідея, 2000. – 68 с.
4. Аркас М. Історія України-Русі / Микола Аркас. – Київ : Вища шк., 1990. – 456 с.
5. Кияновська Л. Українська музична культура : навч. посіб. / Л. Кияновська. – Тернопіль : СМП “АСТОН”, 2000. – 184 с.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). / Г.М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
7. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу: Навч-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу / Юрій Євгенович Юцевич; ін-т змісту і методів навчання. – Київ, 1998. – 158, [1] с.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Сучасна педагогіка, зокрема й музична педагогіка, упродовж усієї своєї історії активно шукають шляхи підвищення ефективності естетичного виховання дітей та молоді.

Вокальне мистецтво через об'єктивні причини виступає одним із основних засобів, здатних здійснювати на дітей потужний естетико-виховний вплив. Саме тому, належно оцінюючи значний потенціал мистецтва співу для розвитку естетичної сфери дітей і молоді, сучасна школа надзвичайно широко застосовує його у навчально-виховному процесі.

Донести красу пісенних шедеврів до широкої учнівської аудиторії здатен лише фахівець, спроможний не лише сам відчувати естетичний сенс музичного матеріалу, а й може у яскравій і правдивій формі передати дітям закодовані смисли музичної думки композитора, поділитись почуттями, закладеними автором вокального твору. Розв'язати ці завдання у повному обсязі зможе лише такий учитель, який володіє основами акторської репрезентації музично-образного матеріалу. Відтак проблема формування вокально-артистичних умінь і навичок майбутніх учителів набуває особливого значення і потребує спеціального наукового опрацювання.

Загальновідомо, що у підготовці співака-виконавця важливим завданням є навчити його з найбільшою яскравістю і в досконалій виконавській формі передавати сутність твору, що виконується, створювати багаті, правдиві образи, які найповніше відповідають задумам автора.

Загалом, саме поняття “виконавська майстерність” трактується мистецтвознавцями, як “...емоційно яскраве,

артистичне, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні” [2, с. 86].

Відтак специфіка виконавської діяльності співака співзвучна із особливостями акторської діяльності. Так, і ті, й ті головним своїм завданням вважають здійснення цілеспрямованого впливу на емоції, свідомість і світогляд аудиторії, а також формування певних культурних, інтелектуальних, естетичних цінностей.

Концептуальними для розробки алгоритмів методичного забезпечення розвитку вокально-виконавського артистизму вважаються переконання видатних діячів вокальної сцени, оперних режисерів, теоретиків вокального мистецтва, музичних педагогів, зокрема таких, як Ф. Шаляпін, К. Станіславський, О. Мишуга, В. Морозов та ін.

Так, загальновідомо, що всесвітню славу великому співакові Ф. Шаляпіну принесла не лише досконала вокалізація, а саме емоційно-виразне, артистичне інтонування слова. Виконавець стверджував, що співати потрібно так само просто, як говорити, щоб глядач вірив у те, що відбувається на сцені, сприймаючи музично-образний матеріал через призму власних відчуттів і власного розуміння прекрасного [10].

Доречно додати, що композитор М.І. Глінка, ретельно вивчаючи західноєвропейську музику і популярні тоді італійську та французьку школи співу, зробив висновок про їх значну недосконалість і навіть хибність, піддавши їх нещадній критиці. М.І. Глінка створив власний метод навчання, головні принципи якого і донині становлять для нас величезний інтерес. Прагнення Глінки до усвідомленого співу, правдивої, реалістичної, емоційної виразності голосу, до багатства та різноманітності барв виконання робить його установки в галузі вокального мистецтва особливо значущими для вокальної педагогіки.

“В музиці, особливо у вокальній, – говорив видатний композитор, – ресурси виразності безмежні. Одне й те саме слово можна вимовити на тисячу ладів, не змінюючи навіть інтонації, ноти в голосі, а змінюючи тільки акцент, надаючи устами то посмішки, то серйозного, суворого виразу. Вчителі співу, звичайно, не звертають на це ніякої уваги, але справжні співаки, досить поодинокі, завжди знають ці ресурси” [6, с. 65].

З цими принципами в галузі вокального мистецтва безпосередньо перегукується й науково-обґрунтована система виховання співаків, створена видатним українським співаком і педагогом професором Олександром Пилиповичем Мишугою.

О.П. Мишуга, як і М. І. Глінка, піддавав досить гострій критиці популярну і широко застосовувану в підготовці співаків італійську вокальну методичку оскільки не знаходив у ній усвідомлених принципів виховання голосу. Саме тому він став відмовлятися від використання у своїй педагогічній роботі суб’єктивних емпіричних прийомів і став на шлях серйозної науково-дослідної роботи, яка й привела його до розкриття об’єктивних законів художнього звукоутворення і слововимови.

Відомому положенню італійської вокальної школи: “для того, щоб співати, потрібен голос, голос і голос” Олександр Мишуга протиставляє своє твердження: “Для того, щоб співати, потрібен розум, палке серце, залізна воля і аж потім голос” [5, с. 36].

Свого часу в лекціях, які проводив О. Мишуга в Музично-драматичній школі Миколи Лисенка, акцентувалась увага на тому, що завданням науки співу має бути не лише розвиток голосу як фізичного матеріалу, який впливає на слух своєю силою і красою, викликаючи певні емоційні враження, а й розвиток його гнучкості та рухливості як засобу для виразної вимови слова. Спів без слів мертвий, слово – це кристалізований вияв думок і почуттів.

О. Мишуга вважав, що спів і вокальна техніка не самоціль, а лише засіб для розкриття ідейно-художнього змісту виконаного твору, і треба домагатися, щоб не голос керував співаком, а співак – голосом.

Відомий вокальний педагог В. Морозов також дотримується того, що “спів не можна розподіляти на технічну і виконавську частини, а розглядати його, як загальний процес – мистецтво співу” [4, с. 18].

Опосередковано вказує на наявність аристичного, театрального начала у будь-якому музично-виконавському, зокрема вокально-виконавському матеріалі, й видатний теоретик і практик оперного мистецтва Б. Покровський, який зазначає: “Музика – театральна незалежно від того, чи слугує вона драмі, як це повинно бути в опері, чи вона самостійна, як у симфонії. Інші функції у неї в драмтеатрі, у кіно, у пісні. Театральність ця, проте, різна. У симфонії театральність усередині конструкції музичної форми, у драматичному театрі вона є помічницею театральності, в опері вона вирішує її в самому “зерні” чуттєво-дієвого образу. Але всюди – театр” [6, с. 87].

Відомий трансформатор сучасної оперної сцени німецький вчений, музично-театральний режисер В. Фельзенштейн у своїх розмірковуваннях щодо специфіки оперного музично-акторського виконавства переформується з твердженнями Б. Покровського: “Співак не може бути “інструментом” уже написаної музики. Він повинен стати її творцем. Він не може співати тільки тому, що у нього хороший голос, і він навчився співати. Він співає тому, що не може діяти інакше у конкретній драматичній ситуації. Це означає, що, крім співу, у нього немає на цей момент іншого засобу виразності. Зі всією емоційною правдивістю він повинен зуміти переконати у цьому. Так само, як драматичний актор не повинен створювати у глядача враження завченості ролі, а у результаті численних репетицій виголошувати її так,

немовби слова виникають у нього саме в цей момент, так і актор музичного театру після копіткого вивчення своєї партії немов сам заново створює музику і текст, відповідні драматичному стану його героя. До того ж оволодіння не лише власною вокальною партією, але й загальною оркестровою партитурою повинно досягти такої досконалості, щоб глядач сприймав актора як творця драматичного тексту та музики. У глядача повинно створитися враження, що музика народжується тільки за ініціативи актора, а оркестр лише супроводжує його” [9, с. 27].

Провідні фахівці у галузі музичного мистецтва, зокрема вокальної музики одностайні у пріоритетності музичного артистизму та професійно значущих якостей вокалістів-виконавців. Саме наявність розвинених вокально-артистичних умінь, виводить виконавців вокальної музики із поля тривіальних трансляторів нотного тексту і дає їм можливість виступати співтворцями, творчими інтерпретаторами музичних шедеврів, орієнтованими на донесення духовно-емоційних кодів музики до слухацької аудиторії.

Ретельно досліджуючи проблематику методичного забезпечення процесів формування у майбутніх співаків-виконавців музично-артистичних умінь і навичок у контексті їх фахової підготовки як майбутніх учителів музики, ми виокремили три провідні напрями, реалізація яких уможливлуватиме повноцінне розв’язання означених питань.

Перший з цих напрямів пов’язаний із необхідністю формування психотехнічної складової вокально-артистичної майстерності майбутнього учителя музики, яку ми розглядаємо як первинну й засадову сходинку в опануванні елементами вокально-виконавського артистизму. Другий напрям – емоційно-осмислювальний – зумовлений потребами формування у співаків-виконавців умінь органічно поєднувати емоційне і раціональне у художньо-творчому процесі

вокально-артистичної діяльності. Третій напрям – художньо-виконавський – зорієнтований на формування у майбутніх педагогів специфічних умінь діяти у процесі вокального виконавства, перевтілюватись та функціонувати у пропонуванних обставинах.

У контексті розвитку психотехнічної складової вокально-артистичної майстерності майбутнього учителя музики доцільно спочатку запропонувати студентам для виконання серію спеціальних практичних вправ, націлених на формування навичок сценічної уваги.

Так, для того, щоб студенти уже з перших занять відчували необхідність розвиненої уваги у вокальному виконавстві й збагнули різницю між увагою та її відсутністю, пропонується така вправа.

У центр аудиторії (на місце педагога) запрошується студент. Він має право робити все, що заманеться, впродовж однієї хвилини. Після того, як він виконав завдання, педагог зі студентами детально аналізують логіку поведінки студента, не залишаючи поза своєю увагою найменші дрібниці (рухи пальців, колін, рук, губ, брів тощо). Після обговорення цьому самому студентові, який перебуває на тому ж місці, пропонується здійснити уже не довільні дії, а цілеспрямовані, чітко визначені. Наприклад, підрахувати кількість зошитів, підручників, столів, стільців, музичних інструментів тощо.

Після виконання завдання детально аналізується дієва поведінка виконавця завдання на час неосмисленого, спонтанного виконання різноманітних дій й порівнюється з поведінкою, виявленою впродовж виконання чітко окреслених дієвих завдань. Щоб решта студентів не заважали, а допомагали виконавцю, вони отримують завдання – гранично уважно спостерігати за тим, що відбувається з їхнім товаришем, котрий виконує завдання.

Зауважимо, що один і той самий студент цілком по-різному виглядатиме й відчуватиме себе, виконуючи

завдання першого та другого разу. Педагог, який керує визначеним різновидом роботи, супроводжує діяльність студентів стислими вказівками і короткими коментарями щодо значущості уваги у вокально-артистичному виконавстві.

Такі вправи можна виконувати двома групами для того, щоб та група, яка не задіяна безпосередньо, могла прокоментувати помилки та неточності іншої. У процесі занять групи міняються місцями.

Вправи бажано здійснювати не тільки у навчальний час, але й додатково, заздалегідь визначаючи час і місце зустрічі. Також треба пам'ятати, що лише за умови регулярного й достатньо тривалого процесу виконання запропонованих вправ можна досягти певних результатів.

Якщо в усіх описаних вище вправах вихідним пунктом був зовнішній об'єкт, і процес виникав у формі зовнішньої уваги, то другу, більш складнішу групу вправ для розвитку артистичної уваги складають завдання на увагу внутрішню.

Викладач називає слово, наприклад “калина” чи “човен”. Студентам потрібно запропонувати зосередити увагу на цьому предметі, намагатися думати винятково про нього. Проте, як свідчить практика, через деякий час їм стає все важче зосереджуватись на одному об'єкті, увага розпророшується, думки стають більш розпливчастими, хаотичними, починають додаватись інші уявлення. Інакше кажучи, активізуються випадкові коливання розумової діяльності, свідомість розширюється, урізноманітнюється палітра думок, почуттів, виникають своєрідні марення, дещо схожі на явище сну. Відтак, для утримання уваги на одному і тому ж об'єкті студентам необхідно застосувати неабиякі вольові зусилля, щоб втримати в полі зору лише запропонований об'єкт. Доцільно домагатись від виконавців повної й глибокої внутрішньої зосередженості, поступового опанування характеру інтелектуального

дослідження. Вкрай важливо домогтися від студентів здатності впродовж тривалого часу зосереджуватися на певній проблемі або предметі та спрямовувати всі свої розумові зусилля у царину якомога ширшого, всебічного дослідження саме цього об'єкта.

Досить ефективним методичним інструментом розвитку умінь застосовувати в вокальному виконавстві уяву і фантазію є спеціальні вправи, сутність яких ми запозичили із театральної педагогіки.

Розробляючи ці вправи, ми керувались міркуваннями видатного театального діяча і педагога К. Станіславського: “То ж з яких складових елементів, властивостей, явищ постає творче самопочуття? Що ж потрібно для цього? Передусім потрібна добре розвинена уява, яка переносить артиста зі світу повсякденної дійсності, де немає сприятливого ґрунту для перемоги, в інший світ – артистичної мрії, марення, уявного життя, де тільки й можлива творчість. Без роботи уяви не обходиться жоден, навіть підготовчий момент творчості. Тому насамперед треба розвивати життя своєї уяви. Це досягається систематичними відповідними вправами” [7, с. 447-448].

Зміст таких вправ полягає ось у чому: викладач буде певну композицію із предметів, заздалегідь підготовлених або наявних в аудиторії. Наприклад: на столі горить свічка, поряд лист, письмові приладдя, на підлозі перевернена ваза і розкидані зів'ялі квіти тощо. Студентам пропонується уявити події, які немовби тут відбулися. Далі варто запропонувати їм самостійно створити власні композиції, які згодом “опрацьовуватимуть” їх колеги.

Інший взірець вправи на розвиток уяви і фантазії: необхідно поєднати в своїй уяві два виміри дійсності – реальність та вимисел. Наприклад, треба уявити, що аудиторне заняття відбувається у реальних обставинах – у кабінеті декана факультету. Реальністю є заняття, педагог, студенти

тощо. Після того, як студенти навчилися детально уявляти особливості проведення аудиторного заняття у знайомих їм реальних обставинах, запропонуємо їм уявити, що це ж заняття відбувається у нереальних обставинах – у салоні пароплава на морі, вночі, влітку (навесні, восени, взимку); аудиторія – це місце історичних подій або ж сюди прилітали інопланетяни тощо. Студенти мають детально описати, що тут відбувалося до цього часу, що може тут статись у майбутньому тощо.

Далі учасники такої роботи фантазують, чому заняття відбувається саме вночі, які обставини спонукали до того, щоб воно відбувалось саме на пароплаві, в кабінеті декана тощо? В кожному окремому випадку необхідно вимагати від студентів конкретно окреслювати пропоновані обставини.

Педагог допомагає студентам виконувати такі вправи запитаннями: чому? де? коли? тощо. Це сприяє активізації їх уяви та уможлиблює інтенсифікацію фантазійного мислення студентів. Крім цього, вправи в жодному разі не повинні виконуватися формально, адже це мінімізуватиме ефект в плані формування уяви і фантазії, які є важливими компонентами вокально-артистичної майстерності майбутніх учителів музики.

Для формування навичок аутосугестії (самоконтролю) і релаксації в процесі вокально-артистичної діяльності досить ефективно застосовувати елементи так званого ментального тренінгу.

Запровадження тренінгових елементів у психофізичній артистичній підготовці вокалістів-виконавців розв'язує такі завдання:

- знімає м'язової напруги, що заважає як процесу звуковидобування, так і процесу акторсько-технічної репрезентації художньо-образного матеріалу; усуває психічне і фізичне напруження за рахунок навіюваного розслаблення, відчуття тепла і спокою; знижує рівень

тривожності, формує оптимальний психофізичний стан співака-виконавця;

- розвиває навички усвідомлення тілесних відчуттів, звертає увагу на відчуття, які супроводжують релаксацію;
- усуває негативні емоційні переживання, напругу за рахунок формування позитивного емоційного стану, формує установку співака-виконавця на загальну емоційну стабільність шляхом вербального програмування;
- посилює впевненість у собі і в своїх виконавських силах.

Так, на першому етапі необхідно проводити психом'язову релаксацію, на другому – опрацьовувати образну картину майбутнього сценічного виступу, розроблену спільно зі студентами – учасниками цієї роботи, яка враховує їх побоювання, страхи, пов'язані з публічним вокальним виконавством.

Основний акцент в розробці формул навіювання варто ставити саме на знятті м'язового напруження і посиленні впевненості студентів у своїх виконавських силах. Так, на початку сеансу необхідно зробити установку на спокій, відпочинок. Студентів просимо зайняти зручне положення. Важливо, щоб ніщо не стягувало тіло, не заважало вільному протіканню енергії, коли м'язи будуть повністю розслабленими. Варто пам'ятати, що навіювання ґрунтується на формуванні винятково позитивних образів свого психологічного стану і рівня вокально-артистичного виконавства.

Уточнимо, що формування позитивного емоційного стану базується на відчуттях впевненості, незалежності, безпеки, свободи. У процесі цього тренінгу також цілеспрямовано використовуються позитивні образи, образи бажаних подій, студенти мають уникнути “зациклення” на неприємностях, страхах, побоюваннях тощо. Запропоно-

ваний тренінг ґрунтується на основних положеннях здійснення вербального сугестивного впливу, який реалізується шляхом використання особливого складу спеціальних слів у певному поєднанні (код), що націлений на той або той орган людини і призводить до утворення тих образів і станів, які необхідні для гарного виступу. Повторюючи протягом 10 хвилин інформаційно-кодові слова, педагог, який виконує функції психотерапевта, має допомогти студентам розслабитись і викликати відновлення функцій, необхідних для повноцінного вокально-артистичного виконавства органів і систем.

Взірець ментального тренінгу складається із двох частин: у першій частині відбувається занурення виконавців-вокалістів у аутогенний стан, у другій – опрацьовується образна картина майбутнього виступу.

Наприклад, перша частина: ...Влаштовуйтеся зручніше. Ви чуєте мене, мій голос. Зосередьтеся на своїх внутрішніх відчуттях, які будуть викликати мої слова. Розслабтесь..., заспокойтесь..., ви відчуваєте себе легко і вільно... Ви поступово переходите в стан відпочинку і спокою. Заспокоюється ваше дихання. Заспокоюється кожна клітина вашого організму, заспокоюється кожна частинка вашого тіла. М'язи тіла поступово розслаблюються. Скиньте всю напругу, яка накопичилася останнім часом і відчуйте хвилю спокою. Дихається легко і вільно. З кожним видихом відчуття розслаблення росте і посилюється... Ви відчуваєте, як тепло наповнює ваше тіло... Уявіть прекрасний літній день. Сонячні промені пронизують ваше тіло і наповнюють вас позитивною енергією. Уявіть, як ви ступаєте по теплому піску, відчуйте, як зігріваються ваші ноги. Відчуйте, як зігріваються пальці ніг, ступні. Зігрівається спина. Зосередьте свою увагу на спині. Розслабляється хребет, м'язи ший. Ви відчуваєте, як розслабляється кожен м'яз, як тепло наповнює ваше тіло. Переключіть свою увагу на руки. М'язи рук, кистей і пальців

розслабляються... уявіть, що ви сидите біля каміна, руки стають теплими і гнучкими... тепло від рук піднімається по плечах... передпліччя, плечі розслабляються... Плечі спокійно опущені, пішла вся важкість, вам дихається легко, ви відчуваєте себе вільно, як птах, який шугає високо-високо в небі... Розслаблення розтікається животом, грудною кліткою. Ваше дихання спокійне і тихе. Відчуття розслаблення збільшується по мірі видихання повітря. Розслаблення за кожним видихом стає все глибше і глибше, розходить się тілом все далі і далі... Тепер зосередьтеся на обличчі. Розгладжується лоб, розслабляються м'язи обличчя... Нижня щелепа легко відходить вниз. Губи злегка відкриті. Дихається легко і спокійно. Спокійно і рівно б'ється моє серце. Легкий вітерець здуває останнє напруження. Від напруги не залишилося й сліду. Колишнє відчуття важкості перетворюється на відчуття повного розслаблення. Ваше тіло повністю зігріте. Простежте за своїми відчуттями: як розслаблення розтеклося всім тілом, розслабилися ноги, спина, руки, живіт, обличчя. М'язи стали м'якими і розслабленими. Вам легко і добре. З'явилося відчуття легкості, відчуття паріння і поступового відділення від усього, вислизання від важкості і занепокоєння. Ви занурюєтеся в тишу, у стан спокою і зручності... Ви відпочиваєте. Ви забуваєте все погане. Проблеми, неприємні думки вас більше не турбують. ...Нічого не хвилює вас, не порушує спокою. Ваші тривоги і хвилювання поступово розсіюються. Все, що раніше хвилювало вас, пішло, розсіялося, забулося.

Друга частина: ...Зараз ви бачите зал, в якому будете виступати... ви чітко бачите сцену, глядачів... ви спокійні, зібрані і зосереджені... зараз ваш вихід... впевнено і радісно ви починаєте співати... вам подобається співати... всім подобається, як ви співаєте ... ви нічого не боїтеся, ви не хвилюєтеся, ви легко рухаєтеся сценою, нічого вам не заважає працювати, ви не затиснуті, ваші плечі і спина розслаблені,

вам легко... Кожен звук ви видобуваєте з величезним задоволенням. У вас все відмінно звучить, ваше виконання – прекрасне... Ви виконуєте все, що задумали, ви вклали всю свою душу у виконання... ви передали глядачам весь сенс пісні... ви співаєте сумну пісню – і кожна людина в залі переживає разом з вами, ви співаєте веселу пісню – і всі радіють разом з вами... ви добре розумієте, що в пісні є початок, розвиток і кульмінація... ви добре співаєте... ви чітко бачите всі свої дії... ви повністю віддаєтеся своєму натхненному виконанню... бурхливі оплески зали... Це все – для вас... яка це насолода – красиво і добре співати... вам легко і приємно утримувати всю свою програму в голові... ви легко розпрощались зі своїм негативним хвилюванням і замінюєте його радісним очікуванням виступу... Спробуйте подумки відкинути минуле з усіма його занепокоєннями. Залишайтеся в цьому стані дрімоти. Повіки важчають. Відпочивайте. Цей стан релаксації корисний, він наповнить вас новими силами, ви відчуєте себе здоровими і бадьорими. У вас буде чудовий настрій. А зараз відпочивайте...

Отже, ви відпочили і отримали заряд нової життєвої енергії. Зникли неприємні відчуття, зникли неприємні думки, турботи, хвилювання. Все, що раніше хвилювало, пішло, розсіялося, забулося. Зараз вам дуже добре. Після сеансу ви відчуєте себе повними сил, все буде виходити. А головне, у вас буде гарний настрій. З кожним сеансом ваш стан буде поліпшуватися, ви відчуєте впевненість у собі, у своїх силах, у своїх можливостях. Вже сьогодні ви відчуєте велике внутрішнє заспокоєння. Голова стала світлою і ясною. Самопочуття бадьоре, настрої рівний і спокійний. Ви починаєте приходити до свідомості. З кожним вдихом почуття пробудження посилюється. Відкриваються очі, поступово пробуджується ваше тіло, приходять відчуття повного пробудження. Зараз я разом з вами буду рахувати до трьох. На рахунок три відкривайте очі. Раз, ви відпочили...

Два... голова ясна, думки чіткі. Все добре. Три... відкривайте очі... Сеанс закінчений...

Для розвитку навичок вокальної дикції варто застосовувати у роботі зі студентами спеціальний комплекс тренувальних вправ артистичного спрямування.

Ми виходимо з того, що суто механічне тренування дикції, як і будь-якої іншої складової вокально-артистичної майстерності, саме собою нічого не дає, оскільки слів або звуків поза думкою, дійовою спрямованістю не існує.

Тому у процесі виконання студентами тренувальних вправ-скоромовок, які слугують своєрідним тренінговим механізмом розвитку дикційних навичок, доцільно рекомендувати не просто промовляти текст, вправляючись у швидкості промовляння, а насамперед зрозуміти їхню суть. Спочатку це має бути монолог, а потім діалог з партнером. Наприклад, один говорить свою скоромовку, вкладаючи в неї певний підтекст, який мають зрозуміти присутні, другий відповідає скоромовкою, також вкладаючи в неї підтекст, що є відповіддю й продовженням “розмови”. Робота над скоромовками розпочинається з повільного промовляння тексту. Поступово темп і ритм пришвидшуються.

Пропонуємо орієнтовний взірєць скоромовок, які доцільно застосовувати в роботі над формуванням мовленнєвої складової вокально-артистичних умінь майбутніх учителів музики:

1. Лиха тому зима, в кого козуха нема, чоботи ледащо і їсти нема що.
2. Згори гарно та тихо, а всередині ворухиться лихо.
3. Словом, як шовком вишиває, а ділом, як шилом шпигає.
4. Не ходи по полю, не топчи куколь, не лупай очима – не твоя дівчина.
5. Ми з тобою як риба з водою: я на лід, а ти – під спід.
6. Ти йому про діло, а він тобі про козу білу.
7. Спасибі вам, та тільки не за те, що грали, а за те, що перестали.

Метою виконання наступної серії вправ є розвиток у студентів умінь використовувати у вокальному виконавстві засобів мімічної та пантомімічної виразності.

Зміст таких творчих завдань передбачає відтворення засобами міміки, жести та руху образної тематики вокального або хорового твору. На початковому етапі виконання таких завдань студентам пропонується здійснювати в процесі хорового виконавства рухи та жести імітаційно-ілюстративного характеру. “Постановочним” матеріалом виступають хорові твори, в основі яких лежить яскрава та чітко виражена рухово-зображальна сюжетна програма. З огляду на новизну та незвичність виконання студентами такої творчої роботи викладачеві доцільно допомогти їм, попервах запропонувати зімітувати сюжет хорового твору засобами театральних жестів та рухів.

Для прикладу візьмемо українську народну пісню в обробці М. Леонтовича “Приїхали три козаки”, в текстовій основі якої є чітка програма: спочатку козаки приїхали, потім один стукає у двері, інший – вітається, третій – прив’язує коня тощо. Після колегіального обговорення різноманітних варіантів студенти доходять спільного висновку про жестово-рухове зображення тих або тих сюжетних фактів. Наступним кроком є практичне впровадження вибраних жестів або рухів у процес виконання хорової мініатюри. Такими жестами та рухами є елементи маршоподібної ходи та хвацьке підкручування вусів, що ілюструє приїзд бадьорих і веселих козаків у село (зазначене у сюжетній програмі першого куплету явище). Для ілюстрації інших куплетів пісні – жести “привітання” (зняття головного убору, низький уклін), стук у двері тощо.

Хорові твори, які пропонуються студентам для виконання таких завдань, мають бути у кінцевій фазі традиційного вокально-хорового вивчення, що унеможливило б вплив окремих негативних психологічних факторів,

зокрема невпевненості у своїх діях, і зосереджуватиме увагу учасників хорового колективу на артистичному аспекті виконавської інтерпретації пісні.

Творчі завдання наступного етапу більш ускладнені. Вони спрямовуються на відшліфування практичних умінь артистичного збагачення емоційно-естетичних характеристик музичного образу для надання їм максимальної масштабності, колоритності та глибини. Такому виду творчої роботи притаманне більш глибоке проникнення у емоційно-естетичну сутність музичного матеріалу, а відтак, більша ускладненість техніки акторської діяльності. Зміст таких завдань полягає у жестово-руховій інтерпретації символічно-узагальненого характеру. Використання елементів символічної образності у хоровому виконавстві передбачає пошук певної рухово-жестової системи, яка асоціювалась би з естетичною ідеєю та емоційною суттю музичного твору.

Для виконання таких творчих завдань обираються хорові твори філософського, психологічного, природозображального характеру на зразок “Вечора” Р. Глієра на вірші О. Плещеева, “У небі місяць проплива” Б. Лятошинського на вірші О. Пушкіна тощо. Критерієм відбору таких творів є наявність широкої палітри емоційних станів та художньо-естетичних відтінків у них.

На початковій стадії виконання завдань з символічно-образної жестово-рухової інтерпретації музичного твору доцільно провести зі студентами бесіду, мета якої полягає у з’ясуванні характеру художньо-естетичних або емоційних уявлень про твір, в обговоренні найбільш яскравих рис творчого почерку композитора та поета, історико-культурних особливостей епохи, у якій жили та творили автори, оригінальних взірців виконавського трактування твору тощо.

Після такого обговорення студенти можуть приступати до безпосереднього пошуку певного варіанта жестово-рухової конструкції, яка символічно передавала б їх

узагальнені уявлення про емоційно-естетичну образність музичного твору, та подальшого запровадження її у хорове виконавство.

Прикладом такого різновиду жестово-рухової інтерпретації музично-образного матеріалу може послужити хор “О сумний день” із опери Ш. Гуно “Ромео і Джульєтта”.

На попередньому обговоренні студенти висловлюють власне бачення загального емоційного стану, що пронизує хоровий матеріал. Це почуття безмежної скорботи, каяття, страху, глибокого трагізму, які породила нескінченна та непримирима боротьба сімей Монтеккі та Капулетті. Артистичне втілення цих емоцій та почуттів здійснюється засобами використання відповідних рухів та жестів, а саме: молитовного складання рук, розпачливого охоплення руками голови, розхитування корпусу тощо.

Взірцем використання символічно-образних рухів у артистичному опрацюванні музично-поетичного матеріалу може змусити хорового твору “Вечір” Р. Глієра на вірші О. Плещеева. Тут увагу студентів сконцентруємо у площині естетичних відчуттів, можливо, окремих візуальних асоціацій щодо виконуваного музичного матеріалу. Студенти відтворюють відповідні рухи, які б передавали художньо-естетичне забарвлення хорової мініатюри з подальшим їх використанням у процесі музичного виконання. Такими символічними рухами можуть бути легенькі погойдування хористів у такт пісні, що мають передавати мерехтіння нічного ставка, підняття рук угору і дрібне тріпотіння пальцями, що відтворює подих весняного вітерця тощо.

Зауважимо, що такий методичний підхід лише частково розв’язує проблему вокально-артистичної підготовки майбутніх учителів музики, є первинним щаблем в осягненні ними основ вокально-виконавського артистизму та певним стимулятором самовдосконалення у цій царині.

Важливим засобом розширення сфери вокально-артистичної майстерності майбутнього вчителя музики є запровадження елементів вокально-артистичного тренінгу для вивчення індивідуально-виконавської дисципліни “Вокал”.

Мета завдань, які пропонуються студентам для вокально-артистичного тренування, полягає у формуванні умінь і навичок тембрального та пантомімічно-мімічного відтворення вокального матеріалу.

Зміст завдань з тембрального та пантомімічно-мімічного відтворення музично-поетичного матеріалу вокальних творів можна окреслити так: студентам пропонується здійснити акторсько-виконавську інтерпретацію певного вокального твору, використовуючи засоби міміки, пантоміми та голосового тембру. Як навчальний матеріал, обираються вокальні партії, текстова програма яких містить декілька різнопланових персонажів, тобто твір може визначатися як діалогічний або такий, що поєднує у собі монолог героя і слова автора. У програмовому репертуарі, призначеному для вивчення у класі “Вокалу”, таких творів є достатньо. Наприклад, українські народні пісні “Ой в борі, борі” в обробці О. Яковчука, “Ходить гарбуз по городу” в обробці М. Скоробагатька, “Чом ти не прийшов” в обробці В. Неєдли, а також популярні ромansi “Обручка” М. Бахметьєва, “Червоний сарафан” О. Варламова тощо.

Вокальні твори для виконання таких завдань доцільно обирати не надто ускладнені в сенсі музично-виконавської техніки. Ця умова є необхідною для забезпечення зосередженості зусиль студентів не на подоланні технічних вокально-виконавських труднощів, а на відпрацюванні прийомів акторського втілення зображеного у пісні персонажа.

Творча робота з тембрального та пантомімічно-мімічного колорування музично-поетичного матеріалу розпочинається із пропозиції студентам висловити свої власні

міркування про характер персонажа, манеру його поведінки, взаємини з іншими або з навколишньою дійсністю тощо. Після цього здійснюється вербальний опис тембрального забарвлення, пантомімічних та мімічних характеристик певного героя.

Така робота потребує активного втручання із боку викладача, який повинен усіляко допомагати студентам у її виконанні, наприклад, запропонувати низку можливих тембрових фарб, мімічних та пантомімічних засобів акторського втілення визначеної дійової особи тощо. У такий спосіб можна уникнути певного психологічного дискомфорту при виконанні нетрадиційного та незвичного різновиду виконавсько-артистичної діяльності. Студенту належить лише обрати із запропонованого переліку відповідні його уявленням варіанти. Згодом, лише після усвідомлення і опанування усіх алгоритмів такої діяльності, студент може імпровізувати свої артистичні дії згідно із власним баченням.

Завершальним кроком у виконанні завдань є безпосередня практична реалізація усього з'ясованого та окресленого раніше.

Розглянемо орієнтовний взірець виконання завдання з тембральної, мімічної та пантомімічної інтерпретації музично-поетичного матеріалу вокального твору “Ходить гарбуз по городу” (українська народна пісня в обробці М. Скоробагатька).

Так, спочатку студент з'ясовує коло головних персонажів пісні. Ними є різноманітні городні овочі, яким притаманні окремі людські риси, тобто вони мають свій характер, манеру поведінки, особливий “сімейний статус” тощо. Після осмислення необхідної інформації про героїв вокального твору проектуються адекватні їх характеристикам варіанти їх музично-акторського втілення. Так, студент обирає із переліку, запропонованого викладачем, такі тембральні

фарби: “жовта диня” – тембр насичений, згущений, притаманний солідним “особам”, якою за текстом пісні і є “жовта диня, гарбузова господиня”; “огірочки – гарбузові сини й дочки” – світлий, прозорий, максимально наближений до дитячого голосу; авторський текст – природний тембр голосу виконавця тощо.

Мімічно-пантомімічними засобами є: поважні ствердні кивки голови, легка усмішка, спокійний та добрий вираз очей “хазяйки” городу – “жовтої дині”, яка заспокоює “гарбуза” та переконує його у тому, що “усі живі-здорові”; характерними засобами для “огірочків” є дрібне тупотіння ніг, хаотичні рухи корпусу, рук та голови – своєрідні “вихиляси”, сміхотливий вираз обличчя тощо.

У наступній фазі виконання завдань студенти технічно відпрацьовують віднайдені елементи тембрального, мімічно-пантомімічного представлення дійових осіб та втілюють їх у процес безпосереднього вокально-артистичного виконання пісні.

Досить ефективним засобом розвитку у студентів вокального аристізму є виконання серії спеціальних завдань, спрямованих на формування умінь та навичок емоційно-смыслового осягнення музично-образного матеріалу. Для епіграфу до цих завдань можуть бути слова відомого французького філософа-просвітителя Дені Дідро, який зазначав, що “сльози актора витікають із його мозку” [3, с. 16].

Перша серія завдань спрямовується на формування у студентів умінь застосовувати у вокальному виконавстві свою емоційну пам’ять. Для цього їм пропонується із фрагментів відомих музичних творів (можна обирати уже знайомі вокальні, вокально-хорові, інструментальні твори або просто знайомі із перегляду телевізійних чи радіопрограм популярну мелодію, народні пісні тощо) створити своєрідний музичну “мозаїку” на певну емоцію. Наприклад: смутку, бурхливих веселощів, тривоги, спокою і задоволення, закоханості тощо.

Зазначимо, що студенти не мають повністю виконувати ці твори, вони можуть лише у довільний спосіб їх окреслити, наприклад, в загальних рисах наспівати або награти певну мелодію, а якщо матеріал вивчався на індивідуальних заняттях – то у повному обсязі виконати певний уривок, можливим є навіть назва якогось твору і коротка словесна характеристика музики тощо. Головна мета такої роботи полягає у концентрації уваги студентів на емоційному зерні музичного матеріалу, на відшліфуванні навичок розпізнавати емоції, закладені у музиці.

Ефективними в плані формування навичок застосування емоційної пам'яті у вокальному виконавстві є завдання такого типу: із переліку репродукцій картин, фотографій, фрагментів кінофільмів, відеофільмів або театральних вистав дібрати такі, які за емоційними настроями найбільш відповідають емоційному плану твору вокального репертуару, що виконується на занятті з постановки голосу. Потім студентові пропонується проаналізувати свою добірку на предмет зовнішніх характеристик персонажа, які зображають певну емоцію, і спробувати втілити деякі із них у власне виконання вокального твору.

Ефективним методом розвитку навичок художньо-образного мислення студентів є розробка проекту уявного відеокліпу на твір навчального репертуару студента з постановки голосу.

Зміст завдань з проектної розробки “відеокліпів” полягає у трансформації музичних асоціацій студентів у площину візуального ряду, адекватного власному варіанту “бачення” музичного матеріалу. Для цього їм пропонується певний план роботи: а) визначитися із загальним спектром асоціацій, викликаних музикою, осмислити й узагальнити їх; б) сформулювати авторську концепцію, режисерське “зерно” кліпу; в) віднайти й скомпонувати засоби візуального віддзеркалення визначених асоціацій.

Функції викладача, який проводить заняття, полягають у наданні студентам на початку виконання цієї творчої роботи загальної інформації специфічного мистецтвознавчого характеру щодо особливостей жанру відеокліпу. Студенти повинні бути обізнаними з сутністю такого мистецького різновиду, як відеокліп, яка полягає у передачі відеозасобами суб'єктивних вражень і переживань, викликаних музичним матеріалом певної композиції. До того ж увага звертається на засоби досягнення адекватності візуального “перекладу” безпосередньо музичній образності, а саме на: ідентичність емоційної палітри, збереження ідейної концепції, акцентування окремих сторін оригіналу тощо.

Так, на початковій стадії виконання таких завдань студенти піддають запропонований для опрацювання музичний матеріал аналітичному осмисленню, зокрема їх увага фокусується у площині вербального опису різноманітних емоційних переживань, викликаних звучанням певного епізоду музичного твору. Наприклад, результати вербального тлумачення власних емоційних переживань можуть мати такі варіанти: “Звучання цієї частини музичного твору різке, відривчасте, дисонантні акорди у акомпанементі викликають відчуття трагічності ситуації, в яку потрапила людина, виникають думки про невблаганність долі, про те, що у житті існують моменти, коли втрачається віра у щастя, світлі та погожі дніни” або “Музика цього епізоду викликає світлі та ніжні почуття, на душі стає сонячно й тепло, виникають спогади про безхмарне й безтурботне дитинство, материнські руки, блакитне небо погожого ранку” тощо.

На наступному етапі студенти повинні узагальнити відчуті й визначені попередньо емоційні стани та переживання і перевести їх у візуальну площину.

Досить важливою умовою досягнення високої результативності цієї творчої роботи є дотримання на занятті атмосфери невимушеності, підтримка оригінальних підходів

до формування центральної ідеї кліпу, абсолютна довільність творчих виявів учасників експериментальної роботи.

Кінцева фаза виконання завдань з розробок проектів відеокліпів передбачає переведення емоційно-образних уявлень та асоціацій студентів щодо музичного матеріалу вокального твору у візуальну площину, а також компонування різноманітних елементів віднайдених “відеозображень” у цілісну структуру відеокліпу, підпорядковану визначеній попередньо основній художній ідеї.

Важливим критерієм артистичності співака-виконавця є сформованість навичок перетворення та умінь діяти у запропонованих обставинах.

Досить ефективним засобом формування таких умінь і навичок є виконання спеціальної вправи ігрового характеру з умовною назвою “Пігмаліон та Галатея”, мета якої полягає у розвитку уміння діяти.

Зміст вправи такий: зі студентської аудиторії обираються по черзі декілька пар, в кожній з яких один обирає собі роль скульптора, а інший – роль матеріалу для скульптури, наприклад: глини, льоду, каменю тощо. Скульпторам пропонується “зліпити” ірреальне фантастичне створіння, дати йому відповідне ім’я, окреслити особливості життя, найбільш яскраві моменти біографії, визначальні риси його характеру, емоційного стану тощо. Після завершення істота (“Галатея”) оживає, починає виконувати відповідні її характеристикам дії, рухатись по кімнаті тощо. Студенти-спостерігачі спочатку аналізують відповідність оміряного скульптором образу із персонажем, що вийшов з-під його “різця”, а потім по черзі починають самі виконувати дії за окресленим зразком.

Виконання цієї вправи не лише сприятиме формуванню у студентів умінь діяти у запропонованих обставинах, але й додатково стимулюватиме їх увагу і фантазію.

Досить результативним у плані оптимізації процесу формування вокально-артистичних умінь студентів є

виконання музично-пластичних імпровізацій на відтворення життєвих ситуацій.

Провідною метою таких вправ є розвиток умінь передавати в пластичних вільних образах життєві ситуації у динаміці, формуванні вмінь творчо імпровізувати свої дії відповідно до запропонованих обставин.

Викладач, який проводить таку роботу, у повільному темпі виразно зачитує певний текст, який окреслює ситуацію для зображення. Студенти зображують розповідь діями та пластичними образами. Усі дії студентів супроводжуються визначеним музичним супроводом, у якому застосовуються різні за характером та жанром фрагменти музичного матеріалу.

Потім шляхом колегіального обговорення обираються найбільш виразні способи відтворення запропонованої ситуації, студенти також мають у словесій формі описати свої відчуття, які виникли у процесі виконання цієї вправи.

Досить корисним для розвитку вокально-артистичних умінь і навичок є аналіз оперних зразків на предмет акторського втілення психологічних станів героя оперного спектаклю. Такий методичний підхід до формування визначених умінь студентів потребує активної ролі викладача, який проводить заняття з вокалу. Так, наприклад, викладач пропонує спільно зі студентом переглянути фрагмент оперного спектаклю “Травіата” Дж. Верді у відеозапису. Після перегляду епізоду розмови Віолетти із батьком Альфреда, де він змушує героїню відмовитись від коханого, викладач просить студентів зосередити свою увагу на виразі обличчя персонажів, їх рухах, манері поведінки тощо. Після цього він стисло висвітлює психологічні механізми, якими керуються актори на час виконання цієї сцени та пропонує студентам визначити загальні психологічні особливості роботи актора над роллю.

Так, унаслідок з'ясування проблем психології музично-акторського виконавства студенти мають усвідомити, що

перед безпосереднім акторським втіленням персонажа на сцені відбувається тривала і копітка робота з ідентифікації актора з тією людиною, яку він грає на майданчику: вживання у спосіб життя, характер, історичну та суспільну атмосферу того часу, з'ясування мотивів саме такої поведінки (розуміння причин та бачення наслідків цієї поведінки) тощо.

Отже, для здійснення якісної вокально-виконавської діяльності співаку-виконавцю необхідні сформовані музично-артистичні якості, до яких зараховують: психологічну установку на донесення власного трактування емоційно-образного змісту музики слухацькій аудиторії; здатність до художньої інтерпретації музично-образного матеріалу; вправність у використанні в процесі вокального виконавства засобів міміки, пантоміміки, жесту, руху; підпорядкування усіх засобів музичної виразності (інтонація, тембр, динаміка, агогіка тощо) запропонованим обставинам, висвітленим у текстовій програмі музичного твору; розвиненість дикційних умінь; наявність прагнення поділитись своїми думками і почуттями із концертною публікою.

Запропоновані нами методичні засади розвитку вокально-виконавського артистизму майбутніх учителів музики обґрунтовані з позицій вокальної та театральної педагогіки, враховують специфіку не лише вокального, а й сценічного мистецтва і спрямовуються на збагачення та урізноманітнення арсеналу засобів методичного забезпечення процесів формування майбутнього музичного педагога, який на високому рівні артистичної майстерності доноситиме художньо-естетичні ідеї вокальної музики до широкої учнівської аудиторії.

Список використаних джерел

1. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: [монографія] // Н.Є. Гребенюк. – К. : НМАУ ім. П.І. Чайковського, 1999. – 269 с.

2. Давыдов Ю.Н. Искусство как социологический феномен / Ю.Н. Давыдов. – М. : Наука, 1968. – 236 с.
3. Дідро Д. Парадокс про актора / Дені Дідро. – Київ : Мистецтво, 1966. – 146 с.
4. Морозов В.П. Тайны вокальной речи / В.П. Морозов. – Л. : Наука, 1967. – 204 с.
5. Олександр Мишуга : спогади, матеріали, листи / упоряд. М. Головащенко. – Київ, 1971. – 53 с.
6. Покровский Б.А. Введение в оперную режиссуру / Б.А. Покровский. – М. : Искусство, 1985. – 589 с.
7. Станиславский К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский // Собр. соч. : в 9 т. – М. : Искусство, 1985. – Т. 3, ч. 1 : Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика – 479 с.
8. Фельзенштейн В. Музыкальный театр / В. Фельзенштейн. – М. : Радуга, 1984. – 405 с.
9. Харлашко М.А. Артистизм как необходимое качество гармонично развитой личности вокалиста / М.А. Харлашко // Музыкальное образование как средство духовно-нравственного становления личности: материалы международной научно-практической конференции / под ред. В.И. Закутского, Л.С. Майковской. – М. : МГУКИ, 2009. – С. 74-77.
10. Шаляпин Ф.И. Страницы из моей жизни. Маска и душа / Ф.И. Шаляпин. – Москва : Книжная палата, 1990. – 480 с.

ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

В умовах зростання соціальної ролі вчителя, від рівня професійної майстерності якого залежить формування молоді до реалізації творчих можливостей у різних сферах життєдіяльності, особливої актуальності і педагогічної значущості набуває проблема розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога в процесі інструментальної підготовки.

Проблема творчих можливостей та реалізація їх розкрита в працях Асаф'єва Б.В., Рубінштейна С.Л., Ципіна Г.М. та ін. [1; 4; 5]. На думку науковців, сфера індивідуального виконує важливу детермінантну функцію в розвитку людини.

Не заперечуючи природних задатків і обдарування особистості, більшість педагогів звертають увагу на можливість і необхідність розвитку творчої індивідуальності особистості. Однак більшість вітчизняних психологів і педагогів вважає, що навчити творчості неможливо, бо процедури творчої діяльності не можна показати і розчленувати на конкретні видимі кроки. Засвоєння цих процедур вимагає особливих засобів і способів. Тому велику роль у розвитку творчої індивідуальності особистості відіграє інтерпретація музичних творів, яка дає змогу охарактеризувати результати музичної-творчої діяльності майбутнього вчителя, оскільки спирається на музичні знання, практичні уміння та навички, а також попередній творчий досвід. Це положення вказує на двобічний взаємозв'язок між накопиченням особистістю нової музичної інформації, умінням її переосмислювати і здатністю творчо тлумачити музику.

Цей взаємозв'язок має прямий і зворотний характер. Іншими словами, він передбачає обумовленість формування творчих умінь інтерпретувати музику розвитком музично-пізнавальної діяльності студентів, а також відзеркалює залежність її розвитку від ступеня сформованості цих самих умінь.

Суть запропонованої нами методики полягає в тому, що вміння творчо тлумачити музичний твір виробляється не лише внаслідок пошуків інтерпретації музичних творів, але насамперед на заняттях самостійною музичною діяльністю, коли процес добору, узагальнення й творчого застосування знань набуває першорядного значення, бо його спрямовано на створення специфічного продукту – високохудожньої інтерпретації музичного твору.

Оскільки підготовка студентів до професійної діяльності здійснюється в процесі інтерпретації музики і пов'язана з його спрямованістю на одержання власного оригінального продукту, постає питання про кінцеву мету розробленої нами методики.

Музична діяльність як обов'язковий компонент включає мотиваційний і операційний аспекти. Отже, головна мета запропонованої нами методики полягає у формуванні свідомого ставлення до самостійної музичної діяльності, а також оволодіння майбутнім учителем практичними вміннями і навичками самостійної роботи у тлумаченні музичних творів.

Для того, щоб сформувані свідоме ставлення студентів до самостійної музичної діяльності, знання, що їх набувають в процесі занять, а також самостійно, мають бути націлені на розкриття художніх завдань інтерпретації музики. Вони повинні реалізувати творчі наміри студентів, щоб результати роботи, остаточно "втілившись" у трактуванні музичного твору, стали відчутними і зримими для них самих. Відтак для розвитку музичної творчої діяльності студентів

упродовж їхньої роботи над музичним твором треба створювати такі умови, які б пробуджували в них потребу самостійно набувати музичні знання.

На наш погляд, ці умови виникають внаслідок створення проблемних ситуацій на уроці, коли постановка і пошук найдоцільнішого розв'язання творчого завдання інтерпретації музики, активізуючи вияв творчої самостійності студентів, насамперед сприяють розвитку їхньої музично-пізнавальної діяльності. Структура проблемної ситуації має три основні компоненти: невідоме, потреби суб'єкта і його можливості. Головним елементом проблемної ситуації є невідоме, нове засвоюване відношення, спосіб або засвоєння дії, що розкривається в проблемній ситуації. Щоб створити проблемну ситуацію в процесі інтерпретації музичних творів, студента треба поставити перед необхідністю виконати таке завдання, в якому знання, які мають бути засвоєні, займають місце невідомого. І тоді за зіткнення із труднощами, неможливістю виконати запропоноване завдання за допомогою наявних знань виникає потреба в нових. Постійно стимулюючи потребу в самостійному набутті знань, заохочуючи виявлення творчої самостійності, поступово розширюючи діапазон музично-пізнавальних інтересів студентів, можна сформулювати свідоме ставлення до самостійної музичної діяльності, що в кінцевому підсумку приведе їх до усвідомлення реального значення цього виду діяльності для розвитку своєї індивідуальності.

Для цього упродовж освоєння різного музичного матеріалу рекомендується загострювати суперечності, що виникають природним шляхом, у такий спосіб викликаючи стан емоційної невдоволеності студентів, спонукати їх до самостійного пошуку нових музичних знань, збагачення музично-слухових вражень, щоб досягти успішного розв'язання практичних завдань.

Ефективність формування творчої самостійності майбутнього вчителя залежить від створення в рамках індивідуальних музичних занять таких умов, за яких навчання сприяло б не лише максимальному вияву, а й закріпленню самостійності студентів, перетворенню її в стійку якість особистості майбутнього вчителя. Доведено, що творча самостійність як якість особистості в навчальній діяльності значною мірою формується в наслідок виконання самостійних робіт. Деякі педагоги, підкреслюючи тісний зв'язок самостійної роботи з пізнавальною діяльністю особистості, вважають її оптимальною формою організації пізнавальної діяльності особистості. У контексті нашого дослідження самостійну роботу студентів ми розглянемо як: 1) основний фактор підготовки студентів до самостійної музичної діяльності; 2) форму організації їхньої самостійної діяльності (пізнавальної та творчої); 3) головну умову формування творчої самостійності студентів.

Науково-педагогічна література вказує на 5 основних ознак самостійної роботи: 1) наявність мети; 2) конкретне завдання; 3) чітка форма вираження результату роботи; 4) певна форма його перевірки; 5) виконання певного виду роботи кожним студентом.

“Цементуючим ядром” самостійної роботи, за висловом П.І. Підкасистого, стає завдання, яке “...зумовлює в особистості стан невірноваженості між наявними знаннями і очікуваним одержанням необхідного продукту, перетворюється у внутрішнього побудника, в мотив оволодіння умінням самостійно діяти” [3].

Отже, ефективна підготовка студентів до музичної творчої діяльності передбачає розв'язання пізнавальних і художньо-творчих завдань, коли пізнавальні стають домінуючими на тій підставі, що визначають ефективність не лише самої інтерпретації, а й передусім музично-творчої діяльності майбутнього вчителя загалом.

Звідси випливає, що основою організації музично-творчої діяльності є встановлення тісного взаємозв'язку для розв'язання музично-пізнавальних і художньо-творчих завдань завдяки застосуванню двох видів самостійної роботи студентів:

- 1) позааудиторної;
- 2) самостійних домашніх завдань, присвячених інтерпретації музичних творів.

Поєднання двох видів самостійної роботи зумовлюється визначенням і своєчасним розкриттям творчих завдань інтерпретації музичних творів. Це дає змогу визначити зміст самостійної роботи студентів, а також її об'єктивну залежність від результатів, які одержано внаслідок дослідження конкретних явищ у цій галузі (наприклад, елементи музичної тканини, семантичне значення окремих фраз і зворотів, принципи формотворення, логіка розвитку музичного образу та ін.).

Позааудиторна самостійна робота студента має пізнавальний характер. Вона орієнтована на підвищення рівня музичної ерудиції і збагачення музично-слухового досвіду студентів. Самостійна робота з інтерпретації музичних творів спрямовуються на розвиток творчого аспекту музичної діяльності і визначається особливостями як виконавського, так і творчого обдарування студентів. Завдяки цьому музична діяльність студентів набуває індивідуального характеру, оскільки, насамперед, залежить від здатності майбутнього вчителя самостійно виявляти, формулювати і розв'язувати творчі завдання з галузі інтерпретації музики, що в остаточному підсумку визначає закономірності розвитку самостійної музичної діяльності студентів у кожному окремому випадку.

Вирішальне значення для розвитку творчої індивідуальності студентів, залучення їх до самостійної творчості має зміст розроблювальних завдань. Зміст завдань

може: формувати цілі учіння; впливати на мотивацію діяльності; націлювати на оволодіння специфічними прийомами й уміннями цієї діяльності. У педагогічній літературі зазначається, що, змінюючи завдання, варіюючи їхню послідовність, можна регулювати перебіг мислинневої діяльності, створюючи систему вправ, що постійно підвищують ступінь самостійності мислення. Завдання ми диференціювали за ступенем складності. Творчі і пізнавальні завдання спрямовували на послідовне зростання самостійності студентів. Оскільки студенти мали різний рівень музично-творчого розвитку, передбачалося таке формулювання завдань, яке б орієнтувалося на неоднозначність навчального результату і шляхи його отримання. Тому кожне завдання, пов'язане з інтерпретацією музичних творів, внаслідок своєї специфіки, мало містити не одне, а кілька завдань, до того ж, деякі з них повинні самостійно виконувати студенти, що спонукає їх до творчості.

Ми прагнули так побудувати самостійну роботу студентів, щоб музичну інформацію вони творчо використовували на основі осмислення й гнучкого застосування знань, визначаючи розкриваючи творчі завдання інтерпретації музичних творів. Вихідним пунктом побудови роботи студентів є врахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей, а також систематичність і суворість послідовності дій – від простого до більш складного з поступовим збільшенням частки самостійності.

Розробляючи самостійні завдання для студентів, ми виходили з таких вимог: а) відповідність пізнавальних і творчих можливостей студентів; б) послідовне формування їхньої творчої самостійності; в) формування потреби в самостійному набутті нової музичної інформації для розв'язання творчих завдань інтерпретації музики, а через неї вироблення свідомого ставлення до занять музичною самоосвітою; г) розвиток здатності до активної переробки,

осмислення, систематизації знань, уміння застосовувати їх на практиці; д) формування уміння творчо тлумачити музику; е) оволодіння практичними уміннями і навичками самоосвітньої роботи.

За змістом завдання можна умовно поділити на 5 типів: 1) пов'язані із самостійним розкриттям творчих завдань інтерпретації музичних творів; 2) пов'язані з умінням виявляти, формулювати і розв'язувати завдання; 3) ті, що мають професійно-педагогічну спрямованість і передбачають тлумачення музичних творів із репертуару шкільної програми; 4) орієнтовані на перенесення набутих умінь і навичок самостійної роботи на новий музичний матеріал (самостійна робота над новим музичним твором); 5) практичні (проведення позакласних заходів зі школярами).

Для посилення розвивального ефекту навчання на музичних заняттях необхідно використовувати систему, яка включає застосування згаданих вище типів завдань і передбачає виконання студентами самостійної роботи. Головна умова її успішного виконання – довести самостійно набуту інформацію до рівня творчого осмислення й застосування. Надто, що розв'язання у взаємозв'язку музично-освітніх і художньо-творчих завдань дає змогу досягти цього. Саме творчий рівень діяльності (інтерпретації) визначає характер мислення і дій студентів, бо передбачає поєднання, взаємодію і синтез найрізноманітніших музичних знань, умінь і навичок.

Виконання цієї програми інтенсифікує виховання творчої ініціативи, активності і самостійності мислення майбутнього вчителя музики, а також реалізує єдність пізнавальних, художньо-творчих і практичних компонентів музичної діяльності упродовж спеціального навчання.

Метою першого етапу, тобто інформаційно-пізнавального, є організація самостійної роботи студентів у тлумаченні музичних творів. Його завданням було: залучення

студентів до діяльності на час інтерпретації музики; розкриття ролі і функцій знань для професійного зростання майбутнього вчителя; розвиток його творчої особистості; організація позааудитроної роботи зі студентами.

Комплексним предметом пізнання на уроках в класі фортепіано є музичний твір. Оскільки будь-яке явище, зокрема й музичне, можна зрозуміти лише внаслідок його всебічного вивчення, робота над музичним твором передбачає його змістовний аналіз, що ґрунтується на знанні епохи, стилю, музичної мови автора, історії створення твору; уміння формулювати словами свій виконавський задум, образно розкриваючи відтак характер музичного твору загалом, а також окремих його частин, розділів, тем, інтонацій. Тому на всіх стадіях роботи над музичним твором ми прагнули до того, щоб знання, додатково набуті студентами, логічно впливали із практичного засвоєння матеріалу на уроках у класі фортепіано. Отже, процес навчання треба було побудувати так, щоб визначення і розв'язання всіх завдань інтерпретації музики, зумовлювали потребу в систематичному набутті нових музичних знань, розширенні музично-слухового досвіду, виробляли уміння творчо використовувати одержану інформацію в практичних цілях.

Для цього на заняттях з інтерпретації музики ми використовували методи проблемного навчання, які включають проблемну ситуацію, проблемні завдання, визначення проблемних питань, а також організацію обговорень на заняттях розв'язання проблемної ситуації, яка на музичних виникає як наслідок художньо-творчої діяльності педагога і студента.

Схарактеризуємо організацію створення проблемної ситуації на уроці. Урок розпочинається з підготовчого етапу, на якому студента підводять до сприйняття проблемної ситуації. зазвичай, суперечність навмисне створює сам педагог, як таку, що виникла природним шляхом

упродовж роботи над твором, педагог має загострити її і запропонувати студентові, щоб він усвідомив творче завдання. Формулювання питання, створення “нерозв’язної” ситуації зумовлює, своєю чергою, в студента бажання подолати виниклі труднощі, стимулює до поповнення знань.

Далі для творчого осмислення, повного розкриття проблеми студенти одержують самостійні завдання, пов’язані з пошуком нового способу дії чи нової інформації. А оскільки визначення шляхів розв’язання художньо-творчих завдань інтерпретації музики ґрунтується на конкретних нотних матеріалах, системі маніпуляцій із ними, треба не лише націлити студента на виконання завдань, а й, водночас, навчити їх пов’язувати зміст цих завдань зі змістом основного завдання інтерпретації музики.

Звідси випливає, що ці завдання передбачають самостійний пошук, доцільний добір й узагальнення музичної інформації, а тому сприяють глибшому проникненню в художній образ твору, особливості стилю і музичної мови автора. Спрямовуючи студентів на пошук потрібної літератури, рекомендуючи прослуховування музичних записів, які змогли б наблизити їх до розв’язання творчого завдання, треба вимагати від студентів вдумливого ставлення до розв’язання визначеної проблеми, а потім на основі глибокого аналізу й синтезу, набутих самостійно музичних знань, відшукувати способи її оригінального розв’язання.

Студентам було запропоновано завести спеціальний зошит, в якому вони мали фіксувати питання, що стосувалися музичного мистецтва загалом, а також були пов’язані із змістом їхньої професійно-педагогічної діяльності. До того ж студентам рекомендувалося самостійно формулювати запитання за свої можливості давати на нього власний варіант відповіді. На наш погляд, ця форма роботи не лише сприяє професійній орієнтації студентів, оволодінню умінням самостійно ставити і віднаходити оригінальні

способи розв'язання пізвального завдання, а й насамперед розширює діапазон музично-пізнавальних інтересів студентів, розкриває творчу ініціативу й допитливість.

Проводячи консультації зі студентами, ми враховували, що велику роль для розкриття художніх завдань інтерпретації музики відіграє уміння самостійно орієнтуватися в пошуках джерел музичної інформації. Тому особливу увагу на консультаціях приділяли вивченню методики пошуку необхідної інформації. Методика охоплює як відомості про способи пошуку музичних знань, так і методи опрацювання різного за обсягом матеріалу (включаючи і способи його фіксації).

На консультаціях студенти засвоювали конкретні знання про літературні джерела: ознайомлення із заголовком книги, вивчення анотації та вступного слова до неї; знання про такі способи фіксації, як виписування цитат, написання різних анотацій, характеристик музичних творів, а також музично-виконавських засобів. Ми переконували студентів у тому, що для збагачення музично-слухового досвіду важливо систематично відвідувати концерти, вечори музики, оперні і музичні спектаклі, а також використовувати різні канали музичної інформації (радіо, інтернет, телебачення тощо). За нашими порадами і завданнями студенти в щоденниках не тільки описували свої музичні враження від концертів і музичних передач, а й критично оцінювали інтерпретації прослуханих ними музичних творів. На наш погляд, ця форма роботи виробляє в них відповідну установку, що сприяє цілеспрямованому використанню музичної інформації насамперед для розв'язання професійно-творчих завдань. Крім того, вона формує навички критичного аналізу й оцінки різноманітних музичних явищ. Оволодіваючи методикою пошуку, способами опрацювання, а також літературного оформлення одержаної інформації, студенти набували нові музичні знання, які упродовж виконання

ними самостійної роботи актуалізувалися і формували практичні вміння і навички самостійної діяльності.

Поки студенти ще не навчилися чітко і зрозуміло викладати власні думки, оформляти результати своєї пошукової діяльності, ми обмежили їхню творчу роботу виконанням невеликих за обсягом і водночас нескладних завдань, які включали розв'язання проблемних завдань першого і другого типу.

На основі розроблених нами вимог на першому етапі роботи студентам було запропоновано виконати такі види навчальної роботи: написати анотацію напочатку і наприкінці роботи над музичним твором або виконати аналіз музичного твору; скласти характеристику на твір, який вивчали; розробити план самостійної роботи на тиждень відповідно до намічених виконавських завдань; підготувати усне стисле повідомлення або розповідь-інформацію про цей твір. Ці види роботи активізують прояв самостійності студентів, бо пов'язані з індивідуальним добором спеціальної літератури, її цілеспрямованим вивченням і водночас осмисленням художніх завдань інтерпретації музики, які передбачають передусім реалізацію власних творчих бажань студентів.

Перед виконанням практичних завдань студенти розробляли план самостійної роботи на тиждень, який мав відповідати різним виконавським завданням. Це, на наш погляд, сприяє встановленню тісної залежності між накопиченням, переробкою музичної інформації і розв'язанням творчих завдань інтерпретації музичних творів.

Зазначимо, що раз на тиждень на основі плану студенти підсумовували зроблене. Складаючи план самостійної роботи на наступний тиждень, враховували не тільки обсяг виконаної попередньої роботи студентів, а й її недоліки. Крім того, щоб зміцнити переконання в необхідності й корисності занять самостійною діяльністю, а також

посилити вплив інформації, що надходить, на формування уміння творчо інтерпретувати музику, було залучено різні прийоми і методи педагогічного впливу. Так, пропонуючи студенту написати анотацію музичного твору, ми перед виконанням цього завдання проводили інструктаж. Студент дізнавався про можливі шляхи пошуку розв'язання виконавського завдання, хоча ми пропонували лише загальний напрям його самостійної роботи. Труднощі, що виникають при доборі спеціальної літератури, складанні плану роботи, виробленні уміння виразно і грамотно оформити свої думки, були пов'язані в студентів із подоланням суперечностей між прагненням отримати остаточний результат і недостатнім рівнем спеціальних знань, які дають змогу на високому професійному рівні розв'язати поставлене перед ними завдання. Проте, націлюючи студентів на самостійне виконання завдань проблемного характеру, ми свідомо уникали деталізованих вказівок, щоб активізувати їх творчу самостійність. Знаючи напрям подальшого свого самостійного пошуку, студент повинен був власними силами, “для себе”, відкрити діалектичний взаємозв'язок між новими знаннями і практичною стороною вираження її. Саме на цій основі він мав прийти до розуміння об'єктивних норм і критеріїв інтерпретації музики. Зазначимо, що правильне і водночас глибоке змістовне тлумачення музичного твору, точне розкриття художнього задуму автора, розуміння особливостей його стилю, музично-виражальних засобів залежить насамперед від рівня музичної ерудиції майбутнього вчителя, його широкої обізнаності з різними галузями музичного мистецтва.

Відомо, що знання на час створення проблемних ситуацій на уроці можуть стати одним із головних факторів розвитку творчих можливостей особистості майбутнього вчителя, а також бути своєрідним “інструментом”, за допомогою якого можна формувати вміння творчо тлумачити музику. Відтак студентів треба було навчити творчо

використовувати набуту самостійно музичну інформацію на заняттях інтерпретацією музичних творів, тобто навчити їх розмірковувати над створенням власного варіанта інтерпретації музичного твору, робити самостійні висновки, співвідносячи одержані музичні знання з характером власних висловлювань. Для цього на уроках у класі фортепіано ми використовували такі методи: 1) аналіз і узагальнення різної за змістом і характером музичної інформації; 2) демонстрування взірця творчого застосування знань і умінь у музичному репертуарі, що його вивчали. Та оскільки робота над музичним твором – це творчий процес, який передусім пов'язаний із практичними діями музиканта на інструменті, не можна обмежуватися застосуванням лише цих методів. Від використання методів, які стосуються застосування нових знань, студент має відчувати глибоке задоволення, працюючи над різним музичним матеріалом. А це вимагає, своєю чергою, створення у нього певного настрою, стану емоційного поринання в творчий процес, самостійного пошуку.

Тому на музичних заняттях використовували також методи: 1) імпресивні (демонстрування окремих фрагментів музичного твору, ілюстрування музичних прикладів, взірця застосовуваних літературних і поетичних текстів, складених композитором для розкриття власної “програми” музичного твору); 2) експресивні (спрямовані на розвиток здатності студентів “вживатися” в музичний образ, а також такі, що стимулюють вияв їхньої інтуїції, творчої уяви, фантазії, артистичності); 3) аналітичні (застосування різних видів аналізу музичного твору: інтонаційно-сміслового; стилю, форми, жанру; художньо-педагогічного та виконавського).

Однак студенти в умовах фортепіанного навчання часто не усвідомлюють переваг продуктивної діяльності, яка здійснюється завдяки активному включенню нових знань у процес роботи над музичним твором. І тому,

працюючи над музичним репертуаром, треба постійно дбати про досягнення студентом у майбутньому емоційного задоволення від самостійно знайденого розв'язання творчого завдання, а також успішного його виконання. Внаслідок цього студент відчуває емоційне задоволення кінцевим результатом роботи, бо актуалізуються самостійно набуті знання.

Метод демонстрації творчого застосування різних музичних знань, на наш погляд, змінює “стандартне” мислення студентів, активізує їхню самостійну творчо-пошукову діяльність. Для прикладу розглянемо фрагмент уроку з використанням методу демонстрації застосування музичних знань упродовж роботи над інтерпретацією “Прелюд пам'яті Т. Шевченка” Я. Степового. Урок був проведений зі студенткою третього курсу Н.

Зазначимо, що виконання цього твору було фрагментарним; відчувається перевантаження фактури; у проведенні мелодійної лінії не вистачає ясності і цільності. Студентка точно передає драматизм та експресію п'єси, отже, можна зробити висновок про те, що вона розуміє призначення складних дисонантних акордів, багатотерцієвих комплексів, які автор використовує для створення музичного образу великого українського поета. Однак зайва сконцентрованість її уваги на альтеруючих септакордах і нонакордах, посилене акцентування їх заступають рисунок мелодії, роблячи її переривчастою і ніби “розірваною” на частини. Це, своєю чергою, порушує загальний розвиток драматургічної лінії п'єси. На поставлене запитання проблемного характеру “Як Ви думаєте, в чому полягають джерела творчості Я. Степового?” студентка не змогла правильно відповісти. Тоді викладач пояснив, використовуючи інформацію такого плану. Підкреслив, що основний принцип організації музичного матеріалу в цьому творі ґрунтується на пісенності. А сам автор належить до яскравих представників

композиторів пісенного, шубертівського складу музичного мислення. Відтак художній образ завжди втілюється у мелодійно протяжній замкнутій інтонаційній структурі. Передусім він звернений до емоційної сфери сприйняття слухача. Мотивно-тематична розробка як спосіб розвитку музичної думки не притаманна цьому композиторові. Потім звернув увагу на такі моменти: Я. Степовий, на відміну від Леонтовича, Стеценка та інших українських композиторів, здобув ґрунтовну професійну освіту в Придворній співочій капелі (звідси й особлива наспівність мелодії) і в Петербурзькій консерваторії. І, як результат професійного навчання, український мелос втілюється не шляхом копіювання мелодійних зворотів народної пісні, а ніби “розчиняється” у складній гармонічній системі альтерованих акордів багатотерцієвої структури. У стилі композитора відчуються гармонійні новації Ф. Шопена, К. Дебюссі, О. Скрибіна (демонструються фрагменти із творів цього композитора). На уроці, який ми розглядаємо, викладач також відзначив значення творчості Я. Степового для розвитку сучасної української музики. Так, композитор першим в українській професійній музиці поєднав народопісенне мислення з розвинутою гармонічною системою професійної музики ХІХ і початку ХХ століття. Наприкінці уроку студентка одержала таке завдання: вивчити особливості музичної мови Я. Степового; дібрати близькі за характером музичні твори, які відрізнялися б яскраво вираженою пісенно-ліричною образністю мелодії, а потім на основі цього скласти характеристику на цей твір, підкреслюючи характерні риси й особливості мелодики Я. Степового.

У процесі роботи над музичним твором особливу увагу ми звертали на самостійне цілеспрямоване збирання, а також ціннісний добір нової музичної інформації. Насамперед нас цікавило, яку саме інформацію використовують студенти; які знання (факти, теоретичні відомості або

узагальнення) стали основою для їхніх самостійних висновків щодо інтерпретації, тобто що саме конкретно “підштовхнуло” студентів до розкриття поставленого перед ними творчого завдання. Для цього за кожним студентом було організоване спеціальне спостереження. Воно в кінцевому підсумку визначило доцільність використання методики Е.І. Мельникумової, спрямованої на формування навичок раціонального збирання й ефективного добору нової музичної інформації. Автор пропонує збирати музичну інформацію залежно від розв’язання завдань, пов’язаних із загальномузичним розвитком особистості, а також добирати музичні знання за тематичною, жанровою, стилістичною ознакою чи за видом джерела [2]. Запропонована класифікація не лише спрямовує у потрібному напрямку самостійну пошукову діяльність студентів, а й формує їхню творчу самостійність, оскільки сприяє вибіркового ставленню до музичних знань, систематизації їх, водночас зумовлюючи глибокий рівень узагальнення музичної інформації, яку вони засвоюють.

Велику роль з позиції зору послідовного розвитку самостійності студентів відіграють різні форми вивчення музичного матеріалу, серед яких одне з перших місць, на наш погляд, належить ескізному освоєнню музичних творів. Ця форма роботи дає змогу в найкоротший термін охопити різний музичний матеріал, стверджуючи, отже, на практиці два основні принципи розвивального навчання: 1) прискорення темпів вивчення навчального репертуару; 2) розширення обсягу засвоюваного музичного матеріалу.

Пов’язуючи ескізну роботу з розв’язанням завдань інтерпретації музики, ми прагнули не лише прищепити студентам уміння й навички творчого плану, а й передусім збагатити їхній музичний тезаурус, розширити сферу музично-пізнавальних інтересів. Методика ескізного вивчення музичних творів розпочинається з добору музичного репертуару. До нього можуть входити твори, які

відповідають музично-творчим запитам студентів, але на певній стадії їхнього піаністичного досвіду не завжди можуть бути доведені до виконавської досконалості; декілька творів одного автора, щоб глибше вивчити його стиль; твори, подібні за будовою, образами, стилем, щоб порівняти їх між собою для потрібних узагальнень, що сприяє створенню правильної інтерпретації музичного твору. До ескізного репертуару можна брати твори, які потрібні для того, щоб виправити недоліки гри, і обов'язково нескладні п'єси зі шкільного репертуару. Матеріал для ескізного вивчення треба планувати з урахуванням індивідуальних можливостей студента, а також ступеня його музично-творчого розвитку.

В умовах ескізного розучування змінюються функції та обов'язки педагога. Насамперед кількість його вказівок і коментарів помітно зменшується, що стимулює самостійність студентів упродовж пошуку власного варіанта трактування певного твору. Спеціальні уміння і навички, пов'язані з практичним застосуванням самостійно набутих знань, переносяться в нові умови роботи, яка вимагає швидкого осягнення інтонаційно-виражальної сутності музичного твору, розуміння його конструктивно-композиційних особливостей та емоційно-образного змісту. Спостереження за самостійною діяльністю студентів у ході ескізного вивчення музичного матеріалу показали, що більшість із них оволоділи умінням актуалізувати самостійно набуті знання в умовах практичної роботи на інструменті.

Застосування знань на практичних заняттях дає можливість студентам охопити значну кількість деталей музичного твору, а також їхніх співвідношень, що врешті-решт приводить до цілісного охоплення й осмислення музичного матеріалу на новій опосередкованій пізнавальною діяльністю основі.

Постійне використання нової інформації є творчим актом, оскільки сприяє не лише “декодуванню” нотного

тексту музичного твору, а й усвідомленню його художньо-музичного смислу, формуванню власного ставлення до нього. Систематично розв'язуючи завдання інтерпретації музики, студент мимоволі ознайомлюється з широким колом музичних творів завдяки прослуховуванню музичних записів, гри (як викладача, так і видатних виконавців минулого і сучасності); вивченню додаткової літератури; ескізного освоєнню, ознайомленню з твором за допомогою інших засобів масової інформації; залученню вже набутих музичних знань; слуховому досвіду. Отже, за розв'язання навіть одного творчого завдання інтерпретації музики з'являється можливість розв'язати інші, передусім музичально-освітні завдання. Таке формулювання завдань проблемне, бо сприяє пошуковій спрямованості дій студента і націлена на розвиток його здатності творчо тлумачити різні музичні твори.

Отже, підтверджується наше передбачення про те, що застосування знань, набутих внаслідок самостійної діяльності, як спосіб осягнення музичного твору активізує самостійний творчий пошук студентів щодо інтерпретації музики. Відтак відкриваються широкі можливості для відшукання нових форм вираження власних музичних думок студентами, нових відтінків звучання музичного твору, який вивчають.

Метою другого етапу роботи було накопичення досвіду самостійної творчо-пошукової діяльності в процесі інтерпретації музики. Завдання його полягали в тому, щоб сформувати в студентів уміння самостійно виявляти, грамотно формулювати і розкривати художні завдання виконавської діяльності (на основі наявних і додатково набутих знань), а також творчо застосовувати самостійно здобуту музичну інформацію у самостійній роботі над музичним твором. Для цього використовувались завдання III, IV, V типів.

Добираючи музичний матеріал для самостійної діяльності студентів, ми орієнтувалися на твори, близькі за стилем до тих, що їх вивчали раніше (тобто на першому етапі), а також різноманітні музичні твори зі шкільної програми. І якщо на першому етапі самостійна діяльність студентів переважно пов'язувалася із самостійним пошуком і відповідним опрацюванням різних джерел музичної інформації, то на другому вони насамперед мали виявити максимум зусиль, самостійно працюючи над різним за складністю музичним репертуаром. Зазначимо, що таке опрацювання часто набувало дослідницького характеру, коли об'єктом дослідження, з одного боку, ставало саме музичне явище, а з другого, науково-дослідна діяльність студентів, пов'язана із написанням самостійних творчих робіт з інтерпретації музичних творів.

Аналіз музично-педагогічної літератури, присвяченої питанням музично-творчого розвитку особистості, показав, що більшість видатних музикантів-інтерпретаторів ефективність творчого оволодіння музичним твором пов'язують зі вмінням педагога навідними зауваженнями спрямувати студента на самостійне виявлення, а також творче розв'язання різних виконавських завдань. На їхню думку, однією з причин, які негативно впливають на творчий розвиток особистості музиканта, є застосування такої методики, коли педагог, детально пояснюючи певне завдання, не створює умов для його самостійного практичного розв'язання внаслідок актуалізації наявних у нього різних музичних знань.

Виходячи з цього, використання на уроках методу непрямих наведень сприяє, на наш погляд, не лише самостійному виявленню, а й успішному розкриттю музично-виконавських завдань на основі знань, засвоєних студентами під час музичної самоосвіти. Суть цього методу полягає в тому, що за допомогою навідних вказівок викладача студент повинен самостійно прийти до прийняття того чи

іншого рішення. При цьому роль педагога зводиться до того, що він допомагає не збитися з правильного шляху і не нав'язує готових рішень, а стимулює самостійні пошуки студента.

Покажемо це на прикладі. Так, у фіналі сонати ля-мінор В.А. Моцарта (*Rondo alla turca*) студентка II курсу С.Г. маловиразно виконувала форшлагги. Тоді викладач звернувся до неї з таким запитанням: “Яке значення в цьому розділі сонати відіграють мелізми?” і “Як ви думаєте, яке їхнє призначення?”. Оскільки Світлана не змогла дати переконливої відповіді на ці питання, викладач попросив її розшифрувати значення терміна “*alla turca*”. І тоді студентка, використавши свої знання з історії та теорії музики, змогла самостійно сформулювати завдання. Вона пояснила, що в цій частині сонати майже всі мелізми мають звуковиражальний ефект, тому що імітують особливості яничарської музики. Потім вона самостійно вказала в рондо на подібні форшлагги: у лівій руці в мажорному приспіві, які, як вона висловилася, “наслідують ударні інструменти”, а також у коді, де вони, за її словами, “відтворюють весь турецький оркестр”. Після цього студентка точно й виразно виконала названі вище форшлагги. Отже, викладач навідними запитаннями сприяв актуалізації в студентки теоретичних і фактологічних знань, які в кінцевому підсумку і “підвели” її до самостійного виявлення, а також успішного практичного вирішення виконавського завдання.

У міру залучення студентів до самостійної музичної діяльності пояснювальна (традиційна) форма інтенсивніше витіснялася самостійним пошуком знань, необхідність яких зумовлювалася проблемним характером навчання студентів. Відтак змінився і зміст самих консультацій. Ми прагнули надати їм характеру творчих бесід, викликати студентів на відверту розмову щодо різних проблем музичного

мистецтва. На таких консультаціях вони могли уже без будь-яких побоювань виявити прогалини в знаннях, поставити запитання, що цікавлять їх, а також, грамотно аналізуючи різні музичні явища, вільно висловити власну точку зору зі спірного питання.

Обов'язковим елементом консультацій був обмін думками про прочитану додаткову літературу, про перегляд музичного фільму і музичної передачі або про відвідання концертів та вечорів музики. Уважно переглядаючи зошити студентів із питаннями проблемного характеру, а також щоденники, нами аналізувалась їхня самостійна робота (її переваги і недоліки).

Зазначимо, що аналіз інтерпретацій має різні види: виконавський, вербальних характеристик, форми, стилістичний, засобів виражальності тощо.

Тому на другому етапі під час роботи над музичним твором застосовувався прийом поєднання різних видів музичного аналізу: наприклад, структурного з виконавським, інтонаційно-сміслового з художнім та ін. Зумовлюючи глибоке осягнення музичного твору, розкриваючи його емоційно-образний зміст, метод аналізу сприяв не лише актуалізації різних музичних знань і умінь студентів, а й формуванню уміння творчо оперувати знаннями при виконанні різних творчих завдань, запланованих на цьому етапі роботи. До них належать: складання порівняльних характеристик на виконавські інтерпретації; здійснення різних видів аналізу музичного твору; написання творчих робіт дослідницького характеру.

Провідним у ході занять інтерпретацією музичних творів є метод аналізу виконавських інтерпретацій, внаслідок застосування якого студенти змогли успішно впоратися із складанням порівняльних характеристик різних виконавських інтерпретацій. Цей метод аналізував самостійний пошук студентів щодо інтерпретації, сприяючи тим самим вибору найбільш вдалих прийомів роботи над музичним

матеріалом. Порівнюючи різні виконавські інтерпретації, студент має можливість глибоко вивчати твір, спираючись на творчі джерела, а не лише на підказування педагога, навчитися аргументувати свої висновки. При цьому треба всіляко заохочувати й стимулювати самостійні спостереження та висновки студентів, які ґрунтуються на наукових даних, а також забезпечують достатність джерел інформації, щоб запобігти бездумному копіюванню.

У процесі слухання різних виконавських інтерпретацій увага студентів насамперед спрямовувалася на особливості використання інтерпретатором засобів виразності. Погляд студентів ми намагалися фокусувати на тих фрагментах твору, в яких виконавцеві вдалося здійснити певні знахідки у звуковидобуванні, педалізації, динаміці, фразуванні. Крім того, враховувалася побудова цілісної концепції музичного твору, за якої майстерність виконавця полягає в тому, щоб вміло виявити головні й другорядні деталі змісту твору, не руйнуючи його цілісності. В подальшому обговоренні цього трактування в евристичній бесіді студентам було запропоновано відзначити найбільш вдалі щодо виконавства фрагменти, враховуючи водночас можливість використання їх упродовж створення власного варіанта інтерпретації. Тому студент, обстоюючи власну точку зору, повинен був аргументовано довести особливу значущість цих епізодів для повноцінного розкриття сутності музичного образу, а також уміти оцінювати й розрізняти якість виконавських прийомів і способів вираження інтерпретатором власних музичних думок.

Як показав аналіз порівняльних характеристик, виконаних студентами, а також самостійно вивчені музичні твори, студентам у своїй роботі вдалося уникнути копіювання виконавського взірця. Їхня увага насамперед зосереджувалася на широких можливостях індивідуального тлумачення художнього змісту музики, на існуванні різноманітних варіантів виконавської інтерпретації за повного

збереження авторської ідеї і переконливому, високохудожньому донесенні її до слухачів. У міру підвищення рівня різних умінь і навичок самостійної діяльності студентів, а також уміння творчо застосовувати їх у своїй практичній роботі ми збільшували відсоток проблемних завдань, що вимагають для відповіді пошуку додаткових джерел інформації, конспектування, підготовки виступів, формулювання власних думок, індивідуального підходу, відшукування власного варіанта інтерпретації музичних творів.

Відтак важливою формою підвищення ефективності підготовки студентів до майбутньої самостійної музичної діяльності на цьому етапі стає, на наш погляд, наукова-дослідна робота. Вона розвиває навички активної мислинневої діяльності, сприяє розгортанню самостійного пошуку необхідної музичної інформації, націлює на її критичне опрацювання і практичне застосування. Наукова діяльність вимагає від студентів поглибленої, розгорнутої в часі творчої розробки обраної теми, вивчення значної кількості матеріалів (книг, газетних і журнальних статей, грамзаписів), уміння аналізувати дібрані відомості.

Щоб виконати означене завдання, студенти повинні: уміти робити логічні узагальнення; реалізувати їх у своїй практичній роботі (тобто інтерпретації музичних творів). До того ж враховувалося, що із цих видів самостійної діяльності студентів найвищий рівень їхньої творчої активності й самостійності проявляється при написанні творчих самостійних робіт реферативного типу.

Ми прагнули до того, щоб самостійна діяльність студентів мала чітко сформульоване завдання і включала або відшукування і застосування нових знань уже відомими способами, або виявлення, визначення, пошук нових шляхів, способів добування знань. Знання, запропоновані нами, містили умови, які стимулюють виникнення проблемних ситуацій і вимагають самостійного відшукування власних

шляхів розв'язання їх. Треба було чітко визначити проблему або створити такі умови, аналізуючи які, студент самостійно підходив би до усвідомлення і формулювання проблем. Вибір тем для самостійних творчих робіт студентів ми пов'язали з музичними творами, що їх студенти вивчали на цьому етапі. Ось деякі з них: “Особливості народного мелосу у фортепіанній творчості М. Лисенка”; “Інтерпретація образів народних казок у музиці”, “Фортепіанні твори Р. Шумана для дітей і їх вербально-виконавська інтерпретація”, “Стильові принципи інструментальної творчості К. Стеценка” та ін.

Літературу студенти добирали самостійно, відповідно до вибраної мікротеми. Робота з текстом включала конспектування, анотування, виділення незрозумілого або нового в тексті, систематизацію й узагальнення прочитаного. В свою чергу, вивчення музики передбачало аналіз стилю, форми, особливостей музичної мови певного композитора, а також аналіз виконавських інтерпретацій музичного твору, що його вивчають. Творча самостійність студентів виявлялася в умінні виділити і сформулювати проблему в заданій ситуації; визначити нову проблему і розробити план її розв'язання; визначити шляхи створення власної оригінальної інтерпретації музичного твору, творчо використовуючи різні інформативні джерела.

Аналіз студентських робіт показав, що упродовж виконання їх (порівнюючи, зіставляючи, спостерігаючи) студенти поглиблюють свої музичні знання. Глибоко осягаючи суть поняття “тлумачення музики”, вони відтак заново осмислювали свій практичний досвід з позиції дослідницького підходу до проблеми виконання музичних творів. Написання творчих робіт підкріплювалося виконанням самостійно розучених музичних творів. Із виконанням цього завдання створювалися можливості, щоб перенести набуті знання, уміння і навички в нові умови роботи. Зазначимо, що таке

перенесення вимагало самостійних творчих пошуків щодо цього завдання. Це пояснюється самою природою художньої творчості, неповторною індивідуальністю змісту та особливостями композиційної структури кожного музичного явища.

Попередні спостереження за перебігом виконання творчих завдань студентів підтвердили наше припущення про те, що самостійна робота з різними джерелами музичної інформації поліпшує поінформованість студентів про творчий стиль композитора, активізує їхній інтерес до твору, який вивчається. Така робота розширює музичний кругозір студентів, інтенсифікує творчий пошук засобів художньої виразності. Крім того, музичні знання, засвоєні студентами самостійно, підвищують адекватність творчого сприйняття музики, а отже, і її виконання.

У цьому комплексі традиційні методи педагогічного контролю за виконанням завдань із наступною оцінкою їх обов'язково доповнюються самооцінкою студентами свого виконання і формулювання найближчих навчальних завдань. Метод самооцінки – це необхідна ланка у виконанні творчої самостійності студентів, тому що є способом, який активізує насамперед їхню самостійну музично-пізнавальну діяльність. Він не лише стимулює уяву студентів, їхнє прагнення до систематичного поповнення власного запасу музичних знань, а й виховує почуття глибокої самокритичності і відповідальності за свої творчі успіхи. Метод самооцінки зачіпає всі аспекти пізнавальної діяльності студентів: від творчої уяви, художнього осмислення – до практичного застосування самостійно здобутої інформації.

З узагальнення результатів спостережень, одержаних упродовж виконання студентами творчих робіт реферативного типу, а також самостійного розучування музичних творів, випливає, що ці форми сприяли розвитку їхньої творчої індивідуальності. Пояснити це можна тим, що

знання, набуті самостійно, а також накопичений практичний досвід самостійної роботи над музичним твором мали дієвий, гнучкий характер, внаслідок чого активність і самостійність студентів значно зростає. Послідовне виконання творчих завдань, постійне ускладнення їх (наприклад, письмова робота у поєднанні з показом на інструменті) заохочували студентів до оволодіння новими музичними знаннями і відомостями із наукової і музичної літератури, сприяючи у такій спосіб формуванню свідомого ставлення до самостійної музичної діяльності.

Третій етап роботи (оціночно-інтерпретаційний) мав два підетапи. Мета першого полягала в тому, що студенти повинні були самостійно розучити і виконати новий музичний твір, а також дати йому повну й розгорнуту словесну характеристику. На цьому етапі студенти виконували завдання III і V типу. Спираючись на явище перенесення набутих на попередніх стадіях роботи спеціальних знань, умінь і навичок, студентам було запропоновано створити власний варіант інтерпретації музичного твору, обраного заздалегідь викладачем, і виступити з ним у ролі лекторів і виконавців у присутності всіх студентів. Після прослуховування запису студенти мали аналізувати своє виконання, самостійно дати йому оцінку, розкриваючи до того ж роль і значення виконавських засобів музичної виразності відповідно до власних творчих напрямів і художнього задуму виконання цього твору. Крім того, цей задум треба було аргументувати посиланням на висловлювання видатних майстрів інтерпретації, аналіз виконавських інтерпретацій, витяги із творів про музику. У своїх висловлюваннях студенти повинні були не лише опиратися на конкретні факти і приклади з літератури, а й по-своєму інтерпретувати їх. Після цього присутні студенти взяли участь у колективному обговоренні виконавських інтерпретацій, а також складанні усних рецензій як на гру однокурсників, так і на усні виступи.

Наведемо приклад рецензії одного зі студентів на виконавську інтерпретацію п'єси Р. Щедрина "Гумореска", виконану Т. П.

"Гумореска" Р. Щедрина – найпопулярніший і часто виконуваний твір композитора. Оригінальність цього твору зумовлюється тим, що автор створив яскравий, зримий музичний образ негативного персонажа. Тому комплекс музично-виражальних засобів, які використав автор у цьому творі, спрямований на те, щоб виділити комічні риси свого героя. Цей ефект досягається різними способами: за допомогою частого застосування дисонантних акордів (малих, великих секунд, септим, тритонів, несподіваних стрибків і переходів, модуляцій), а також протиставлення елементів, що належать до різної жанрової основи. Особливості творчого мислення композитора виявляються в самотньому поєднанні танцю, пісні і маршу (наприклад, коли танцювальність верхніх голосів, з одного боку, збігається з маршоподібним поступом басів, з "визивною" навмисною пісенністю середніх регістрів, а, з іншого боку, супроводжує метр нижніх голосів). Цілком очевидно, що цей комплекс музично-виражальних засобів спрямований передусім на створення випуклого, рельєфно-окресленого музичного образу.

Т.П., яка виконала "Гумореску" Р. Щедрина, зуміла точно розкрити характер головного героя п'єси – нахабного і самовпевненого прожектера. Мені сподобалася оригінальна манера виконання, що проявилася в її умінні збагатити власні виконавські засоби музичного вираження яскравими пластичними жестами і виразною мімікою. На перший погляд, деяка манірність її гри виправдана, бо розрахована на створення театрального ефекту персонажа, що комічно рухається, прагне розіграти і дурити "всіх і вся" власними "достоїнствами". Чітке акцентування, перехрещення рук із застосуванням удару кулаком по басу на закінченні фрази

є цікавим і свідчить про прагнення піаністки знайти свій власний стиль виконання.

Відзначимо знахідки студентки в педалізації, її уміння поєднувати ритмічну педаль з “декоративним” густим педальним фоном, що спрямовано, по суті, на розкриття основної риси характеру головного героя – “напустити туману в очі”. Загалом інтерпретація твору звучить оригінально й переконливо”.

Як бачимо, студент, який проаналізував виступ Т., виявив не лише досить високий рівень розуміння своєрідних особливостей твору, а й правильно підмітив найбільш вдалі у творчому плані моменти виконання. Він у своїй оцінці виходив передусім із цілісної характеристики музичного образу, створеної автором, і зміг виявити застосовані піаністкою прийоми і способи втілення, які найбільшою мірою сприяють розкриттю основних рис характеру героя.

Спільне обговорення, наведення доказів на користь різних позицій, використання виконавського досвіду студентів активізувало їхню думку, викликало інтерес і спонукало до висловлення свого розуміння різних питань тлумачення музики. Обмін думками, спільне обговорення музичних творів сприяли усвідомленню студентами потреби в систематичному розширенні своїх пізнавальних інтересів, підвищення рівня музичної культури.

На другому підетапі студентам надавалася можливість творчо використати самостійно набуті музичні знання та уміння в їхній педагогічній проекції. Мета другого підетапу полягала в тому, щоб навчити студентів тлумачити музичні твори для школярів, передусім враховуючи психологічні закономірності їхнього розвитку. Для цього студентам було рекомендовано спеціальну музично-педагогічну літературу, а також літературу з психології дитячого сприйняття.

У своїй роботі ми вдавалися і до педагогічного моделювання й мікрОВикладання. Так, групі студентів було

запропоновано постати в ролі учасників певних педагогічних ситуацій у школі. Почергово кожен із присутніх виступив у ролі учителя музики, а ті – в ролі учнів I-IV класів. До того ж учасники гри мали взаємодіяти в умовах, максимально наближених до реальної взаємодії учителя з учнями. Перед початком заняття студент, який був у ролі учителя, оголошував присутнім умови гри: а) що проводиться (урок чи позакласний захід); б) вік учнів; в) рівень їхньої музичної підготовки; г) інші індивідуальні особливості школярів, які треба врахувати, щоб успішно провести заняття.

В основному використовувалося моделювання такої навчальної діяльності, як слухання музики. Студенти-“вчителі”, вкладаючись у суворо визначений час, виконували перед уявними школярами невелику програму із творів якогось композитора, коментуючи своє виконання розповіддю про його життя і творчість, а також розкривали художній зміст цього твору, виявляючи, своєю чергою, його художні достоїнства. Перед проведенням подібного “уроку” студент повинен був: 1) скласти план заняття; 2) прочитати необхідну літературу; 3) дібрати потрібний музичний матеріал відповідно до складеного плану; 4) визначити манеру мовного спілкування з “учнями”; 5) підготуватися до відповіді на несподівані запитання “школярів”, ілюструючи свої відповіді виконанням музичних творів, показ яких заздалегідь не планувався. Після кожного заняття ми проводили обговорення, на яких аналізували переваги й недоліки “уроків”, використані методи і прийоми педагогічного впливу на “учнів”, вербально-виконавську інтерпретацію “вчителя”.

Моделювання педагогічних ситуацій вимагало від студентів додаткового вивчення психолого-педагогічної літератури, актуалізації набутих на музичних заняттях музично-педагогічних знань, застосування умінь і навичок самостійної діяльності. Необхідність для педагогічного

модельовання включати короткі повідомлення “школярам”, дохідливе анутовування виконуваної музики, уміння своєчасно відповідати на додаткові запитання, використовуючи різноманітну музичну інформацію – все це сприяло професійній орієнтації набутих самостійно музичних знань, умінь і навичок.

Четвертий етап (творчо-діяльний) передбачав уміння студентів творчо застосовувати різні музичні знання, а також набуті уміння й навички самостійної діяльності в умовах реальної практичної роботи з учнями I-IV класів загальноосвітньої школи. Основне завдання цього етапу полягало не лише в реалізації студентами набутого досвіду самостійної творчо-пошукової діяльності, а й в умінні тлумачити музичні твори відповідно до особливостей творчого сприйняття молодших школярів.

Для позакласних заходів зі школярами студенти підготували декілька “бесід-концертів”, на яких вони виконували твори шкільного репертуару зі слухання музики.

Добір музичного матеріалу для виступів студентів визначався тематичним змістом і віковим складом груп школярів. До програм концертів були включені твори зі шкільного репертуару, а також складніші за засобами виразності. Поряд із такими п’єсами, як “Дід Мороз”, “Перша втрата” Р. Шумана, “Нянина казка”, “Баба-Яга” П. Чайковського, “Танець Ельфів”, “У печері гірського короля” Е. Гріга, “Дощик” і “Гумореска” В. Косенка, прозвучали твори Ф. Шопена, а також переклади для фортепіано творів українських композиторів (Українська симфонія М. Калачевського, симфонія соль-мінор В. Сокальського).

Завдання, які мали виконати студенти, полягало в тому, щоб:

- а) підготувати вступне слово до виконуваної музики;
- б) дібрати відповідний музичний матеріал для ілюстрацій своєї розповіді;
- в) провести бесіду зі школярами.

Оскільки основною специфічною особливістю діяльності учителя музики є її художньо-педагогічна спрямованість на дитячий шкільний колектив, вона й визначила зміст і характер знань, умінь та навичок, які учасники експерименту використовували на цьому етапі роботи. Вивчаючи рекомендовану музично-педагогічну, методичну, а також психолого-педагогічну літературу, студенти вчилися інтерпретувати музичні твори відповідно до вікових можливостей молодших школярів. На основі вивчення додаткової літератури, слухання різних інтерпретацій для дітей студенти повинні були створити в уяві дітей яскравий, зримий музичний образ; допомогти їм розкрити основні засоби музичної виразності, а також зрозуміти естетичну цінність виконуваних музичних творів. Щоб успішно виконати завдання, студенти отримали методичні рекомендації. Насамперед рекомендувалося упродовж розповіді висловлювати власні міркування про виконуваний музичний твір, давати йому художньо-естетичну оцінку, що ґрунтувалася на аналізі засобів музично-художньої і виконавської виразності. Крім того, кожне слово про музику треба було підтвердити виконанням конкретного твору, до того ж словесна й виконавська інтерпретація мали відповідати одна одній.

Такі концерти дають бажаний результат, якщо твори, які слухатимуть учні, не лише перед, а й після кожного прослуховування, обговорювати. Вчитель дістає чітке уявлення про сприйняття музики школярами, що допомагає йому визначити форми і методи поповнення їхніх музичних знань. Ми рекомендували студентам зі школярами коротку бесіду, щоб дізнатися про їхні музичні смаки і художні уподобання, рівень музичної підготовки. Це допомогло б їм у подальшому удосконалювати свої професійні уміння і навички.

Активізації творчої уяви учнів досягають тоді, коли кожна бесіда включає конкретне педагогічне завдання, а також визначення проблемних запитань до учнів.

Наприклад, навчити школярів вслуховуватися, “вдивлятися” в зміст музичного твору, підмічати його особливості, правильно розкривати засоби музичної виразності та ін. Запитання до учнів можуть бути орієнтовно такими: “Який твір сподобався більше і чому?”; “Що сподобалося у виконанні цього твору і як, на Ваш погляд, його треба виконувати?” або “Що Вам відомо про цей твір і композитора, який створив його?”; “Чим відрізняється твір цього автора від тих, які Вам відомі?”. Наприкінці бесіди доцільно запропонувати учням прочитати літературу, що висвітлює життя і творчість композиторів, музику яких вони тільки-но прослухали; рекомендувати самостійно прослухати інші твори цих композиторів, про яких вони уже самостійно зможуть розповісти наступної зустрічі.

Отже, поетапне формування самостійності студентів упродовж індивідуальних та позааудиторних занять, а також виконання творчих завдань різного типу з поступовим їх ускладненням створюють великі можливості для розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики.

Список використаних джерел

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Мелькумова Э.И. Формирование у подростков потребности в музыкальном самообразовании. – Ташкент, 1988. – 262 с.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся : Дидактический анализ процесса и структура воспроизведения и творчества. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.
4. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М. : Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.
5. Цыпин Г.М. Человек. Талан. Труд. Музыкант в современном мире. – М. : Просвещение, 1992. – 240 с.

ПРО АВТОРІВ

Аліксійчук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук (спеціальність 13.00.07 – теорія та методика виховання), доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; член Національної всеукраїнської музичної спілки; нагороджена медаллю «За вагомий внесок у розвиток освіти та науки» 22 жовтня 2008 року (К-ПДУ); автор монографічного дослідження «Морально-естетичне виховання молодших школярів засобами української народної музики»; навчального посібника «Дитячий фольклор Поділля» (у 2-х ч.); навчально-методичних посібників «Організаційно-методичні підходи щодо викладання уроків «Світової художньої культури» у загальноосвітній школі», «Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання» (у співавторстві з В.В. Федорчук), «Організація навчального процесу на уроках шкільного курсу світової художньої культури»; методичних порад «Використання музичних іграшок-інструментів у роботі з молодшими школярами»; співавтор біографічного нариса «Ванда Скорохватава – діяч музичної освіти і культури Поділля»; більше 80 публікацій у вітчизняних і міжнародних виданнях з теорії і методики музичного виховання та художньої культури.

Барановська Світлана Володимирівна, 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.

Борисова Тетяна Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент доцент, кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Воєвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання) доцент, доцент кафедри музичного мистецтва, керівник навчально-методичного відділу, член вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; автор навчального посібника «Українські музично-виконавські традиції»; методичних рекомендацій «Самостійна робота студентів з методики музичного виховання»; понад 70 публікацій, присвячених проблемам фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів вищими навчальними закладами у вітчизняних та закордонних виданнях. Керує науково-дослідницькою роботою студентів і магістрантів

Мартинюк Любов Василівна – 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. Художній керівник та диригент студентської народної хорової капели «Мелос»; володар відзнак міста «Честь і шана» та «За заслуги перед громадою»; голова міського мистецького товариства «Дивоцвіт». Автор навчальних посібників «Методичні рекомендації з курсу «Хоровий клас та практикум роботи з хором», «Сольфеджіо : інтонаційні вправи», навчально-репертуарного посібника «Співає дитячий хор «Любава»; понад 70 публікацій у вітчизняних та зарубіжних виданнях з питань вокально-хорового виховання дітей в закладах спеціалізованої мистецької освіти та проблем фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Печенюк Майя Антонівна – кандидат педагогічних наук (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки), професор, професор кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Керівник наукової школи «Проблеми есте-

тичного виховання молоді засобами музики у школах різного типу навчання і вищих закладах освіти»; 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; член вченої ради університету; автор музичних хрестоматій «Дзвінки голоси» (1-8 кл.), бібліографічного довідника «Музиканти Кам'янецьчини», навчального посібника «Буквар сопілкаря»; співавтор колективних монографій («Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку Хмельницької області», «Актуальні питання музично-естетичного виховання молоді засобами музики»); понад 100 публікацій у вітчизняних і міжнародних виданнях з музичної педагогіки. Керує науково-дослідницькою роботою аспірантів і магістрантів

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 монографічного дослідження “З піснею крізь роки”, навчального посібника “Розвиток співацького голосу”, понад 65 публікацій, присвячених проблемам фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів у вищих навчальних закладах; співавтор колективної монографії «Актуальні питання музично-естетичного виховання молоді засобами музики». Керує написанням магістерських і дипломних робіт.

Совік Тетяна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти), доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету

імені Івана Огієнка; автор навчальних посібників “Методичні рекомендації та програми до навчальної і педагогічної практик з музики”, “Методичні рекомендації та програма до педагогічної практики (з музики і художньої культури)”, “Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання”, понад 30 публікацій, присвячених проблемам професійної освіти майбутніх педагогів-музикантів у вищих навчальних закладах.

Федорчук Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук (спеціальність 13.00.02 – теорія і методика навчання музики і музичного виховання), доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової, середньої і вищої освіти та управління навчальним закладом Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; автор 48 публікацій (серед яких 6 навчально-методичних посібників, 2 монографії), присвячених актуальним проблемам сучасної педагогіки вищої школи, зокрема проблемам підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах.

Яропуд Зиновій Петрович – кандидат педагогічних наук (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки), доцент, професор кафедри музичного мистецтва Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, член Національної всеукраїнської музичної спілки і Національної спілки кобзарів України, член вченої ради Подільського відділення ІМФЕ імені М.Т. Рильського НАН України, відмінник освіти України, відзначений державними нагородами; автор понад 100 наукових і творчих праць, ініціатор наукових конференцій і відкриття меморіального горельєфу, присвячених М.Д. Леонтовичу. Творчий доробок складають опрацювання народних пісень та оригінальні твори для фортепіано, мішаного та однорідних хорів; оркестрування музики до танців. Керує написанням дисертаційних, магістерських і дипломних робіт.

Наукове видання

Авторський колектив:

ПЕЧЕНЮК Майя Антонівна

ПРЯДКО Олена Михайлівна

АЛІКСІЙЧУК Олена Станіславівна

ЯРОПУД Зиновій Петрович

**ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ
ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

Монографія

Підписано до друку 4.12.2015 р.

Формат 60x84/16. Гарнітура Times.

Папір офсетний. Друк офсетний.

Зам. 464. Ум. друк. арк. 13,72. Обл.-вид. арк. 12,21 Тираж 300.

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.