

Міністерство освіти і науки України
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

**ПЕДАГОГІКА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА
ХОРЕОГРАФІЇ У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції

(3-5 листопада 2016 року)

Мелітополь, 2016

УДК: 378.013:7
ББК: 74.00
П 24

*Друкується згідно рішенням Вченої Ради Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
протокол № 3 від 28.09.2016*

П 24 Педагогіка музичного мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професійної освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 3-5 листопада 2016 р.) / Відповід. ред. Н.А.Сегеда. – Мелітополь: Видавництво Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 2016. – 216 с.

ISBN 978-617-7346-52-3

Збірник містить тези і статті учасників Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Педагогіка музичного мистецтва та хореографії у контексті інтернаціоналізації професійної освіти” (м. Мелітополь, 3-5 листопада 2016 р.). У них розкриваються різні аспекти наукової рефлексії інтернаціоналізації освіти в галузі мистецтва, трансформацій її змісту і технологій. Зокрема, в дослідженнях актуалізуються культурологічний, акмеологічний, компетентнісний та інші традиційні і сучасні наукові підходи у вивченні теоретичних засад історіогенезу і світоглядної спрямованості мистецької освіти, практичних питань оновлення змісту педагогічної практики, методичного супроводу сучасних уроків мистецтва та хореографії, розробки підручників нового покоління.

Матеріали збірника будуть цікавими для студентів, магістрантів і аспірантів факультетів мистецтв, учителів і викладачів мистецьких дисциплін та хореографії у загальноосвітніх та спеціалізованих середніх та вищих навчальних закладах.

Відповідальність за наукову коректність і оригінальність текстів несуть їх автори.

УДК: 378.013:7
ББК: 74.00

ISBN 978-617-7346-52-3

© Автори матеріалів, 2016

ЗМІСТ

ТЕЗИ

Аристова Л. С. РОЛЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	7
Багрій Т. Є. КРЕАТИВНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА	11
Брежнєва С. Б. ГУМАНІСТИЧНІ ОСНОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ НАРОДНОПІСЕННОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПИТАННЯ	13
Варнавська Л. І. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	17
Василенко Л.М. КРИТЕРІЇ УСПІШНОСТІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	20
Ван Сює СУТНІСТЬ ЗВУКООБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ	25
Врубель Г. Ф. РОЛЬ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ МИСТЕЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	27
Горських Ю. В. РОЗВИТОК ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДУМКИ В РЕСПУБЛІЦІ БІЛОРУСЬ	30
Демідовець Р.В. МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОРОЗВИТКУ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ОРКЕСТРОВОГО ВІДДІЛУ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	33
Ключко В.В. ТЕХНІКА РУХУ ЯК СКЛАДОВА РИТМІКИ Е. ЖАК-ДАЛЬКРОЗА.....	37
Колоніна Л. Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ УМІННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ВИКОНАВСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	39
Лазаренко С. С. СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ	43
Лань Синь Дзюнь ОСНОВНІ ПИТАННЯ ДОВУЗІВСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З КНР	49
Лі Лань СОЦІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ.....	53

Любар Р. О. ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА .	56
Майба О. К. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАННЯ ЦЕРКОВНИХ ПІСНЕСПІВІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В УМОВАХ НЕДІЛЬНОЇ ШКОЛИ	58
Маковський Д.О. МУЗИЧНЕ СПРИЙНЯТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ	61
Малапура Ю. С. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ФЕНОМЕНА ДОСВІДУ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА	64
Марчук А. Є. ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІЧНОГО АПАРАТУ СТУДЕНТА-АКОРДЕОНІСТА	67
Мержева Л. Ф. ВИКОНАВСЬКА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	70
Мітєва А. М. АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ	73
Мозгальова Н. Г. ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА	75
Назаренко І. М. ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА	79
Николаї Г. Ю. ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: БУТИ АБО НЕ БУТИ	83
Очилов Ф. Э. ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ УЗБЕКИСТАНА	85
Панченко Г. П. ДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “МИСТЕЦТВО” (для учнів 7-8 класів основної школи)	88
Переверзєва О. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	92
Повалій Т. Л. НЕФОРМАЛЬНА ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА В ПОЛЬЩІ	95
Покатильська Г. В. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ СФОРМУВАНOSTІ МЕДІА-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	98

Попадинець М.Л. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ГІТАРІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	101
Ратко М. В. СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КАРТИ УРОКУ МИСТЕЦТВА	104
Решетнікова Т. П., Сергєєва В. М. СВІТ ЖИТТЄВОЇ КУЛЬТУРИ І ДУХОВНОЇ ГАРМОНІЇ ОСОБИСТОСТІ	109
Римар Л. А. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В 1 - 4 КЛАСАХ.....	112
Рішкевич О. В. ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЗМУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	116
Руденко І. В. ІНТЕГРАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЧИННИК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА	119
Руденко І. Г. КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ.....	121
Саєнко Л. М. ВПЛИВ АРТ-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	124
Сєгеда Н. А. ІНФОРМАТИВНО-ЯКІСНІ КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ ЯСНОСТІ ДИРИГЕНТСЬКОГО ЖЕСТУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	127
Слятіна І. О. МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ВИЯВ СУСПІЛЬНОЇ ПРАКТИКИ.....	131
Сопін О.І. ВИЗНАЧАЛЬНІ ІСТОРІОЛОГЕМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК МОДУСУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	135
Терещенко С. В. СПЕЦИФІКА ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ МУЗИКИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ	139
Ткаченко І. О. РОЗВИТОК ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В НДР ТА ФРН.....	142
Ускова А. Л. НАПРЯМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА – ШЛЯХ ДО АКТИВНОГО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	145
Філіппенко Н. А. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ МУЗИЧНИХ ЗАНЯТЬ В ПОЛЬЩІ	148

Харченко Ю. Т. ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ І ВІЛЬНОЇ ПЛАСТИЧНОЇ ДІЇ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ ЗАСОБАМИ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	151
Чень Кай ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАГІСТРА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	154
Червонська Л. М. ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ УРОКУ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ	156
Чжоу Лянлань ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	159
Шевченко А. С. ДЖАЗОВИЙ ВОКАЛ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	163
Шевченко Ю. А. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМ КОЛЕКТИВОМ	167

СТАТТІ

Добрушкин Г. Л. К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ТИПОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА МЕКСИКИ	172
Грушецька М. Е. МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТУ “ВИГОТОВЛЕННЯ СКРАПБУКУ” У ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНИХ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	180
Кіндратюк Б. Д. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВІДОМОСТЕЙ ПРО МУЗИКУ З “ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ” МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО	184
Космовская М. Л. МУЗИЦИРОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ: ОТ Н.Ф. ФИНДЕЙЗЕНА К СОВРЕМЕННОСТИ	194
Кулага Т. А. ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛИСТА ИСКУССТВУ ИМПРОВИЗАЦИИ.....	202
Репринцев М. А. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ КОМПОЗИЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ.....	209

УДК 378.091.33 – 027.22: 005.336.2

Аристова Л. С.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївський національний університет
ім. В. О. Сухомлинського

**РОЛЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ
У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Анотація. У статті розкривається значення виробничої педагогічної практики у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Розглядаються особливості організації та змісту педагогічної практики з метою формування у студентів професійних компетентностей. Визначено компоненти професійної компетентності та основні види діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: педагогічна практика, професійна компетентність.

Annotation. In this article reveals the value of manufacturing pedagogical practice in preparing future teachers to the music. The features of organization and content pedagogical practice for the purpose of formation of students' professional competences. Defined components professional competence and main activities future teacher of music.

Key words: pedagogical practice, professional competence.

Сучасна школа потребує сучасного вчителя, професійно компетентну особистість, мобільну, всебічно розвинену людину з високими інтелектуальними, духовними, моральними та професійними якостями, що має глибокі професійні знання.

Актуальність дослідження проблеми формування професійної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва визначається масштабністю завдань, висунутих перед школою та вищими навчальними закладами, переорієнтацією сучасної освіти на європейські стандарти.

Теоретичні засади дослідження ґрунтуються на працях провідних учених щодо педагогічної майстерності та творчості (Х. Алчевська, Є. Барбіна, В. Голубєв, Б. Грінченко, М. Демков, І. Зязюн, Л. Масол, Н. Миропольська, С. Сисоева, Л. Хлебникова та ін.), вдосконалення механізму організації педагогічної практики (Я. Болюбаш, О. Дубасенюк, Г. Кіт, І. Малкова, О. Матвієнко, О. Мороз, В. Сластьонін, М. Шевчук та ін.) відповідно до оновлених завдань підготовки майбутніх учителів.

Підготовка і професійний розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється на засадах компетентнісного підходу. Професійна компетентність вчителя музичного мистецтва – це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, інтегральна професійна якість, сплав його досвіду, знань, умінь і навичок.

Професійна компетентність вчителя музичного мистецтва включає функціонально пов'язані між собою компоненти:

- мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням учителя);
- когнітивний (сукупність мистецтвознавчих й естетичних знань та уявлень);
- операційний (сукупність умінь і навичок практичного вирішення завдань, принципи та підходи до викладання);
- особистісний (сукупність важливих особистісних якостей);
- рефлексивний (сукупність здібностей аналізувати, оцінювати власну діяльність).

Вивчення педагогічної літератури, аналіз стану теорії і практики педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва дає підстави стверджувати, що важливого значення у фаховому становленні педагога набуває організація та проведення виробничої педагогічної практики. Нажаль, ця проблема ще повністю не вирішена і потребує подальшого вивчення.

Педагогічна практика передбачає занурення студентів у реальний освітній простір певного загальноосвітнього навчального закладу. Важливого значення набуває підготовчий процес до практичної роботи в школі, який включає розуміння студентами своїх обов'язків у ролі вчителя, знання методики викладання музичного мистецтва в загальноосвітньому навчальному закладі, вільне володіння музичним інструментом та власним голосом, сучасними інноваційними технологіями, сформованість готовності студента до роботи у умовах реального освітнього закладу, розуміння значимості предмета “Музичне мистецтво” у формуванні загальної культури учнів, відповідальне ставлення до своєї роботи.

Проведення педагогічної практики передбачає оволодіння студентами практичними вміннями та навичками, за якими у них відбудеться поступовий перехід від репродуктивної до продуктивно-творчої (креативної) діяльності.

Пропонуємо орієнтовний план організації і змісту виробничої педагогічної практики студентів 4 курсу спеціальності “Музичне мистецтво” МНУ ім. В. О. Сухомлинського, що проводиться на базі провідних навчальних закладів м. Миколаєва (Перша українська гімназія імені Миколи Аркаса, СЗОШ №22 з поглибленим вивченням англійської мови, ЗОШ №34):

1 – й тиждень: знайомство з адміністрацією школи і вчителем музичного мистецтва; відвідування уроків музичного мистецтва; складання індивідуального плану роботи під час проходження практики; спостереження за діяльністю вчителя й учнів, способами організації діяльності та спілкування на уроках і в позакласній роботі; психолого - педагогічні спостереження за діяльністю вчителя і учнів; розподіл практичного навантаження на кожного студента - практиканта згідно з розкладом проведення уроків музичного мистецтва; вибір тем для проведення уроків відповідно до календарно-тематичного планування, їх узгодження з вчителем музичного мистецтва; розробка конспектів уроків музичного мистецтва;

2 – й тиждень: підготовка конспектів уроків з використанням мистецтвознавчої, педагогічної, методичної літератури; підготовка презентаційного матеріалу, ігрових карток тощо; перегляд уроків, які проводить учитель музичного мистецтва, заповнення щоденника педагогічної практики; здійснення аналізу уроків музичного мистецтва, які проводяться вчителем; розробка конспектів уроків музичного мистецтва;

3-й – 5-й тижні: здійснення аналізу уроків музичного мистецтва, які проводяться вчителем, а також іншими студентами-практикантами; розробка конспектів уроків музичного мистецтва; проведення цих запланованих уроків ?; розробка сценарію позакласного музично-виховного заходу; заповнення щоденника педагогічної практики, звітної документації;

6-й тиждень: розробка конспектів уроків музичного мистецтва та проведення залікових уроків студентів; спостереження уроків, проведених вчителем музичного мистецтва та іншими студентами – практикантами (взаємовідвідування); проведення підготовчої роботи для організації позакласного музично-виховного заходу;

7-й тиждень: оформлення конспектів – аналізів відвіданих уроків музичного мистецтва; впровадження в педагогічну роботу інноваційних технологій навчання, методів, прийомів; безпосереднє проведення виховного заходу студентами - практикантами; консультування з вчителем музичного мистецтва та керівником практики від ВНЗ з приводу проблем, які могли виникнути у ході проходження практики; заповнення щоденника педагогічної практики, звітної документації, педагогічного проекту “Марафон педагогічних ідей”, що включає власні методичні розробки уроків студентів-практикантів, фото та відеозвіт; оцінка і самооцінка роботи практиканта в якості вчителя музичного мистецтва.

У процесі проходження виробничої педагогічної практики студенти вчаться встановлювати діалог з учнями, проявляти свої творчі здібності, уміння сприймати, синтезувати інформацію, аналізувати та інтерпретувати її, моделювати уроки, розробляти

позакласні музично-виховні заходи, оцінювати власну педагогічну діяльність.

На наш погляд, майбутній учитель музичного мистецтва повинен не лише мати знання з предмету, а усвідомлювати сутність інтеграційних механізмів навчання й бути здатним до впровадження нових освітніх технологій педагогіки співпраці, демократичності, відкритості, альтернативності, створення таких умов, які “дозволять дитині закарбувати образ мистецтва у своїй душі” (Ф. Шміт).

У цьому зв'язку виокремимо основні компоненти у діяльності майбутнього вчителя:

- *конструктивна діяльність*, яка пов'язана з умінням будувати навчальний матеріал і проектувати розвиток індивідуальності учня;

- *організаторська діяльність*, яка включає організацію своєї поведінки (педагогічні дії у реальних умовах діяльності) на заняттях та поза ними; зворотній зв'язок з учнями (погляди, знання, інтерес);

- *комунікативна діяльність* – спільна діяльність вчителя й учня, яка побудована на міжособистісній взаємодії (сприйняття та розуміння людьми один одного) і відносини у процесі педагогічної діяльності;

- *рефлексивна діяльність* – уміння вчителя аналізувати, адекватно оцінювати свою педагогічну діяльність, розвивати самосвідомість, що знаходить своє вираження у самопізнанні, самооцінці й саморегулюванні поведінки, потяг до особистісного зростання, самовираження та саморегуляції.

Зауважимо: вчитель має розуміти, що знання основ теорії та історії музичного мистецтва, реальних фактів, стилів, жанрів, імен, необхідні учням як база формування готовності до самостійного освоєння художніх цінностей, у пробудженні потягу до духовного розкриття власної індивідуальності й розуміння себе у світі культури і світу культури в собі. Говорячи словами стародавнього китайського філософа Мао – цзи “мудрий пастор, досягши своєї мети, не прославляє свої напрацювання і паства скаже: “Ми зробили це самі”.

Таким чином, фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, формування їх професійної компетентності, неможлива без практичної складової, яка забезпечується під час проходження виробничої педагогічної практики. Ефективність цього процесу залежить від організації, змісту та проведення практичної діяльності. Подальшого розвитку потребують обґрунтування педагогічних умов вдосконалення навчальної педагогічної практики.

**КРЕАТИВНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ
ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА**

Анотація. У тезах загострюється увага на розвитку творчої особистості педагога, подано різні тлумачення поняття “креативність”, розкривається принцип креативності в диригентсько-хоровій діяльності.

Ключові слова: креативність, творчість, музикант-педагог, диригентсько-хорова діяльність.

Annotation. In theses attention becomes sharp on development of creative personality of teacher, different interpretations of concept "creativity" are given, principle of creativity opens up in conductor-choral activity.

Key words: creativity, creation, musician-teacher, conductor-choral activity.

Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) вимагає творчого зростання педагогічних працівників, створення умов для постійного підвищення їхнього освітнього і кваліфікаційного рівнів, удосконалення майстерності вчителя. Розвиток творчої особистості педагога є неодмінною умовою й обов’язковою складовою його професіоналізму та компетентності. У сучасних умовах актуалізується проблема підвищення якості підготовки педагогічних кадрів мистецького спрямування, особливо майбутніх учителів музичного мистецтва. У зв’язку з цим великого значення надається використанню підходу, у рамках якого основним завданням освітнього процесу у вищих навчальних закладах є розвиток креативності, уміння працювати в колективі.

Поняття “креативність” не має в науці однозначного визначення. Існує багато тлумачень “креативності”. “Креативність” (від англійського слова “creativity”) – рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що становить відносно стійку характеристику особистості. Креативність (за П. Торренсом) — творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і входять у структуру обдарованості як незалежний фактор. Креативність – особливість інтелекту, специфічна потреба людини в пошуково-перетворювальній діяльності, властивість цілісної особистості (творчі здібності, творчий потенціал, творче мислення, творча обдарованість).

На думку професора І. Милославського, терміном “креативний” позначається творчість, що “не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату”. Аналізуючи літературу, ми приходимо до висновку, що між цими поняттями є відмінність, яка полягає в тому, що творчість – це процес, який має визначену специфіку і призводить до створення нового, а креативність – це внутрішні ресурси людини.

Креативність є характерною ознакою творчої особистості, спроможної реалізувати свій творчий потенціал за власною ініціативою і з вибором відповідних засобів. Креативний потенціал учителя — явище складне. Він пов'язаний із можливостями вчителя в галузі творчої педагогічної діяльності, що спрямована на розв'язання проблем практики навчання й виховання.

Принцип креативності в диригентсько-хоровій діяльності майбутнього музиканта-педагога полягає в максимальній орієнтації на творче начало у виконавстві, засвоєнні власного творчого досвіду. Діяльність музиканта-виконавця пов'язана з прочитанням, трактовкою та актуалізацією хорового твору, відображає багатогранний світ його почуттів, життєвого досвіду, загальних і професійних знань. Для того, щоб передати слухачеві власне бачення художньо-образного змісту твору, музикант повинен володіти неповторним особистісним поєднанням здібностей, професійної майстерності, суб'єктивних рис характеру. Становлення творчої самостійності майбутнього музиканта-педагога як однієї з найважливіших якостей особистості є значним кроком до формування його творчої індивідуальності.

Креативність майбутнього музиканта-диригента виявляється в прочитанні музичного тексту хорового твору. Музичний твір як креативний продукт впливає на духовний світ людини, розвиває в ній прагнення до самовдосконалення, розвитку творчої (креативної) особистості. Будучи посередником між композитором і слухачем, майбутній музикант-педагог повинен втілити авторський задум: переосмислити, інтерпретувати твір, тобто відтворити зміст відповідно до свого суб'єктивного світосприйняття й індивідуального досвіду. Зрозуміло, що диригент повинен дотримуватися вказаних композитором у музичному тексті темпу, динаміки, агогічних відхилень, але в партитурі є приховані “між рядків” важливі моменти сюжету, які він сам відтворює, розвиваючи драматургію твору. Диригент шукає у хоровій інтонації образно-емоційний зміст, заставляє вслухатись у ніжне *piano*, заворожувати гіпнотичною драматичною силою на *forte*, наповнювати звучання хору багатющими відтінками людських емоцій.

Особистісні риси виконавської майстерності педагога-музиканта надають виконавській інтерпретації індивідуальної неповторності. Але в кожного своє розуміння музики і, перш за все, треба трепетно відноситися до авторського тексту, зрозуміти композиторський задум,

втілити його у звуках і, якщо виникає інакша трактовка, – можна пробувати відтворити власне переконливе бачення твору.

Пошук самостійних педагогічно-виконавських рішень пов'язаний з раповими знахідками, що виникають в процесі вслуховування, “вживання” в художній образ твору. Цей процес розвиває виконавську самостійність, залучає до активного свідомого мислення. К.Пігров вважав необхідним вивчати хорову партитуру як музикант, як спеціаліст-хормейстер, як педагог і як диригент. Особливий акцент ставився на аналізі ідейно-художнього змісту, виражальних засобів хорового твору, зв'язку музики і тексту. Варіанти виконання активізують пошук необхідних специфічно вокально-хорових інтонаційних прийомів і вдосконалюють систему виражальних засобів майбутнього педагога-виконавця на кожному етапі його роботи над твором.

Сам процес диригентсько-хорової діяльності (від роботи над твором, що пов'язаний зі слуховим самоконтролем, критичною самооцінкою виконання, аж до активного творчого пошуку самостійних педагогічно-виконавських рішень) дає додаткові резерви для самопізнання творчої особистості майбутнього музиканта-педагога.

Таким чином, у диригентсько-хоровій виконавській діяльності особливо виділяється роль креативності, як здатності нестандартно мислити, знаходити нові способи втілення художніх задумів.

УДК [373.5.015.311:17.022.1]:784.4(477)

Брежнєва С. Б.

викладач кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Богдана Хмельницького

ГУМАНІСТИЧНІ ОСНОВИ УДОСКОНЕННЯ НАРОДНОПІСЕННОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПИТАННЯ

Анотація. Дослідження пов'язане з актуальним питанням формування народнопісенної культури школярів на гуманістичних засадах. У роботі подається аналіз змісту музичної освіти з урахуванням її гуманістичної направленості. Висновком дослідження є думка про те, що на сучасному етапі розвитку для забезпечення гуманістичних основ процесу музичного виховання необхідно використовувати надбання української народної пісенної творчості.

Ключові слова: гуманістичні засади, народнопісенна культура, школяр.

Bregneva S. The humanistic bases folk song culture's formation of schoolchildren in the late XIX beginning of XX century: historical aspect.

Annotation. This research work is related to the important issue of folk-song culture's formation of schoolchildren on humanistic principles. It is proposed to analyze the content of music education in view of its humanistic orientation. The conclusion of this study is the idea that at the present stage of development to ensure the humanistic foundations of musical education's process is necessary to use the legacy of Ukrainian folk song creation.

Key words: humanistic foundations, folk-culture, a schoolchildren.

У зв'язку з глобальною інформатизацією українського суспільства, його орієнтацією на загальноєвропейські стандарти, вітчизняна система освіти потребує поліпшення якості та актуалізації змісту. Мета навчання сьогодні – забезпечення виховання всебічно розвиненою творчої, компетентної особистості. Беручи до уваги цей факт, можемо стверджувати, що без опори на гуманістичні засади, без створення умов для духовного зростання школяра цього досягти неможливо. Природно, що навчальний ресурс для формування гуманістичних характеристик особистості мають уроки музичного мистецтва. Невід'ємною складовою цього процесу є розвиток народнопісенної культури школярів. Підкреслимо, що народнопісенна культура займає особливе місце у духовній культурі людини, є засобом духовно-морального самовираження.

Найбільш влучним визначення терміну культура є запропоноване у словнику музичних термінів Ю. Юцевичем, що розтлумачує це поняття як сукупність духовних, матеріальних та практичних здобутків людства, у яких віддзеркалюється рівень розвитку, досягнений суспільством [2], а музична культура визначається вченим як система досягнень в сфері музичної творчості, виконавства та освіти, а також рівень освіченості та вихованості особистості людині в галузі музичного мистецтва[2].

Коректним, на нашу думку, є визначення народнопісенної культури, під якою фахівці розуміють поліфункціональне явище, що має пізнавальну, світоглядну, інформативну, регулятивну, комунікативну, аксеологічну, культуротворчу, виховну функції [1]. Отже, культура – це явище, яке характеризує людське суспільство, його розвиток на певному етапі та має характерні риси певної нації. У широкому розумінні культура визначається як сукупність матеріальних, практичних і духовних надбань суспільства. Вони відображають рівень його історичного розвитку, соціальних і моральних норм. У вузькому розумінні культура вважається сферою духовного життя суспільства, яка реалізується через організацію у закладах національної освіти (школи, вузи, театри, музеї, бібліотеки, творчі спілки). Тому часто поняттям культура позначають рівень вихованості й освіченості, рівень оволодіння якою-небудь сферою знань та вмінь особистості.

Основою процесу формування народнопісенної культури учнів навчальних закладів, що функціонували на території України

наприкінці XIX – на початку XX століття, була гуманістичність музичної освіти.

Аналіз навчально-нормативних документів дозволяє нам стверджувати, що у досліджуваний період величезну роль під час формування у дітей музичного слуху відігравали міжпредметні зв'язки: при вивченні рідної мови, наприклад, було рекомендовано використовувати елементи народної музики (билини, народні пісні, при чому з опорою на графічний запис мелодії) [5, арк. 101]. Вивчення навчальних програм різних типів навчальних закладів, що мали місце на території України наприкінці XIX на початку XX ст. свідчить, що достатнього ресурсу для формування народнопісенної культури вихованців заняття з музики не мали.

Загальна середня освіта у липні 1919 року переживає появу навчальних закладів нового типу, а саме єдиної трудової школи. За програмами з музичного виховання, музичний слух вважалося доцільно розвивати за допомогою завдань на: елементарний ритмічний розбір пісні, спів з різноманітними рухами, спеціальне знайомство з ритмом як формою руху, відтворення танцювальних композицій, ритмічний запис за допомогою нот без лінійок; знайомство із специфічними переходами голосу (такі як тритон, септима тощо) [4]. Для того, щоб поліпшити музичне слухове сприймання програмовий матеріал передбачав наявність таких навичок і завдань як: ознайомлення школярів з такими штрихами як легато і стакато, видами темпу, формування відчуття ритму, удосконалення навичок чистого інтонування, посилення та послаблення звучності у співі. Необхідно також додати, що весь музичний матеріал, який рекомендувалося використовувати під час роботи з дітьми, складався з народних пісень, забавок і т.п.

Розвиток і вдосконалення музичного слуху школярів було окреслено у „Тимчасових програмах для нижчих початкових шкіл на 1918–1919 н. р.” [3] та додатках до „Програм для I концентру єдиної трудової школи” [4]. У „Тимчасових програмах...” зазначено, що навчання співати повинно проводитися за допомогою наочного методу демонстрування, тобто з голосу вчителя, по слуху. А стосовно додатку до програми з музичного виховання для єдиної трудової школи, була надрукована науково-методична стаття „Про ритмічне виховання” (М. Александров). Автор цієї статті вказував на важливість формування у дитині відчуття ритму, а найкращим методом для його розвитку визнавався метод Е. Жак-Далькроза.

Сутність цього методу полягає в тому, що дитина мала виражати ритм почутої мелодії рухами тіла. А для того, щоб виконати це завдання швейцарський педагог і музикант запропонував систему дидактичних вправ на розрізнення та відтворення: музично-ритмічних та звуковисотних відносин (учитель грає швидкий ритм, що закінчується раптовою зупинкою, учні відтворюють цей ритм по пам'яті

та зупиняються там, де зупинилася гра вчителя; педагог грає тему, яка складається з кількох фраз, учні мають визначити їхню кількість і побудову та виконати так, щоб було зрозуміло, де закінчується одна фраза та починається інша; учні уважно слухають гру вчителя, якщо він зіграє ноту в басу, школярі мають зробити крок, а якщо в дисканті – плеснути в долоні) [4]. Виконання цих вправ сприяло формуванню важливих умінь учнів – розрізняти висоту звуків, рух мелодії, її ритм, тим самим цілеспрямовано впливало на розвиток музичного слуху. А розвивати всі ці навички зручно на прикладі народних пісень. Тому у програми входили пісні народного фольклору (колядки, щедрівки, веснянки, билини, думи, балади, історичні пісні, жартівливі, обробки народних пісень та ін.)

Протягом другої половини XIX та початку XX ст. велика плеяда просвітителів, діячів культури та мистецтва, письменників досліджувала роль пісні в житті народу. Рівень пісенної культури нерідко є вірним і яскравим показником його загального духовного розвитку.

На думку багатьох вчених Г. Ващенко, В. Гнатюка, М. Грінченка А. Іваницького, К. Квітки, Ф. Колеси та ін., народнопісенна культура є „серцевиною” духовної культури школярів. Народну пісню вважають найефективнішим засобом естетичного виховання дітей і зарубіжні педагоги: П. Брінсон, Е. Вебб, Ч. Гейтслелл, І. Плоуде, М. Шафер та ін. А такі видатні композитори такі як М. Аркас, М. Вериківський, П. Козицький, В. Косенко М. Леонтович, М. Лисенко, С. Людкевич, Б. Лятошинський, П. Ніщинський, Л. Ревуцький, Я. Степий, К. Стеценко, Д. Січинський зуміли передати всю красу та велич мелодій.

З вище зазначеного можна зробити висновок, що ідея формування народнопісенної культури, яка заснована на гуманістичних засадах, засобами музичного виховання не є новою для сучасної педагогіки. Враховуючи процеси перебудови у сучасній школі, утвердження нової гуманістичної парадигми освіти, стає зрозумілим питання про необхідність посилення культурологічної спрямованості, переорієнтації на формування духовності, ціннісних орієнтацій особистості, її творчого розвитку, а реалізація культуротворчої функції освіти можлива тільки завдяки цілеспрямованому використанню надбань національної культури у навчанні та вихованні молодого покоління, а також у професійній підготовці вчителя до цієї діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Семенчук В. В. Українська народнопісенна культура як засіб формування національної самосвідомості особистості. – К.: Веселка, 1985. – С. 5–21.

2. Словник музичних термінів. Терміни „культура, музична культура” [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://link.ac/5dmd>

3. Тимчасові програми для нижчих початкових шкіл на 1918–1919 шкільний рік. – К. : Друкарня Губерніальної Народної Управи, 1918 р. – 32 с.

4. ЦДАВОВ України. –Ф. Р-166. (Міністерство освіти України. 1917 2000 рр.). – Оп. 1. – Спр. 317. – Учебні плани, програми і проекти програм для єдиної трудової школи, 1921 р., 465 арк.

5. ЦДАІАК України. – Ф. 707. (Канцелярія управління Київського навчального округу). – Оп. 227. – Спр. 31. – Циркуляр народного училища округу від 29 липня 1902 р. про розучування на уроках співів народних пісень, 1902 р., 127 арк.

УДК [378.091.33: 78]: 004

Варнавська Л. І.

кандидат педагогічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Вдосконалення системи освіти, високий рівень розвитку інформаційно-комунікативних технологій, високий ступінь залучення дітей і підлітків до комп'ютерної техніки висувають підвищені вимоги до рівня підготовки вчителя музичного мистецтва. Зараз недостатньо володіння музичним інструментом, знання методики, наявності аудіо записів та відеофільмів. Необхідне більш глибоке впровадження в навчальний процес (а в нашому випадку в процес проведення уроку мистецтва чи музичного мистецтва) інформаційно-комунікативних засобів навчання.

Цьому сприяє застосування Інтернету як у повсякденному житті, так і у професійній підготовці майбутніх учителів. Інтернет – це засіб віртуального зв'язку з тими користувачами, які бажають спілкуватися не тільки на особистісні теми, але й з професійних питань. Інтернет – засіб міжнаціонального, міжцивілізаційного спілкування, той фактор, що об'єднує все людство, сприяє, таким чином, інтернаціоналізації сучасної освіти.

Широкий вибір програмного забезпечення, наявність у сеті Інтернет багатьох сайтів з музичним матеріалом, доступність файлів для скачування, недостатня розробленість методики використання таких ресурсів висуває вимоги до підготовки спеціалістів, які повинні володіти прийомами використання комп'ютерних технологій в процесі підготовки та під час проведення уроків мистецтва та музичного мистецтва.

В нашому випадку ми зупинімося на питаннях роботи в нотних редакторах та програмах, які пов'язані з обробкою аудіо-файлів.

Існує велика кількість музичних комп'ютерних програм, які можна використовувати для набору нотного тексту, його редагування та друкування. Це найбільш популярні програми, такі, як Finale, Encore, Sibelius, MusiTeX, Humdrum, Rhapsody і т.ін. Кожна з них має свої особливості і недоліки, свої прийоми та концепцію, що зовсім не вирішує переваг однієї програми над іншою, рівно як і зручності роботи в них. Більш конкретно акцентуємо наш погляд на роботі в програмах, в яких ми працюємо зі студентами старших курсів в рамках програми дисципліни “Комп'ютерні технології в музично-педагогічній освіті”.

На наших заняттях ми використовуємо програми – музичні редактори Finale та MusiScore.

Finale – відомий софт, що дозволяє працювати з нотними станами для різних музичних інструментів. Вона налаштовує шрифти, види, розміри листів, дозволяє відтворювати аудіо приклади. Редагування музичних файлів, панелей проходить в кілька кліків миші. Утиліта синхронізується з професійною програмою makemusic.

Додаток Finale дає користувачеві можливість виступити в ролі розробника, додати власні шаблони. Стандартні плагіни, підтримувані формати можна завантажити на офіційному сайті програми. Софт записує звук, змінює текст, складає, аранжує пісні.

Ця музична комп'ютерна програма зі зручним інтерфейсом популярна у користувачів, тому що пропонує декілька способів набору нот. Набір нот можна здійснювати за допомогою комп'ютерної миші, клавіатури або midi- клавіатури (синтезатора). За допомогою цієї програми можна набирати інструментальні твори для будь-якого музичного інструменту, оркестрові партитури, хорові партитури для виконання а cappella з великою кількістю голосів та з супроводом, вокальні твори зі словами на тій мові, яка необхідна користувачу.

В процесі набору нот всі вони відтворюються у звуковому режимі, а також можна прослухати цілий такт, групу тактів, або весь твір.

Описані зручності програми Finale дають змогу використовувати її також на уроках музичного мистецтва, які інколи, за домовленістю, можна проводити в комп'ютерному класі школи. Учні загальноосвітніх шкіл з зацікавленістю відносяться до таких видів роботи на уроці, а вчитель, за допомогою нових технологій, розвиває у дітей музичний, тембральний, ритмічний слух; вводить до світу музичної грамотності, закладає основи імпровізування (яке може дедалі перерости в творчі проекти).

На практичних заняттях зі студентами ми пропонуємо програми роботи зі звуком. Таких програм дуже багато, але ми не маємо наміру зробити майбутніх учителів професійними аранжувальниками або композиторами. Проте, надати основи вміння аранжувати, передавати за допомогою комп'ютерних технологій зміст, характер та інші особливості дитячої пісні, яка вивчається на уроці, змінити тональність пісні для зручності виконання, темп для дітей різного віку, можна за

допомогою не тільки професійних музичних програм, а й програм меншої складності. Найпростішою, на якій ми зупинилися, є програма Band-in-a-Box.

Band-in-a-Box – це інтелектуальна програма-автоаккомпаніатор. Використовуючи Band-in-a-Box в якості акомпануючого оркестру, можна прослуховувати музичні ідеї, підігравати програмі, і за дуже короткий період часу навчитися створювати власні музичні композиції.

Програма Band-in-a-Box дуже проста у використанні. Необхідно ввести акорди будь-якої композиції з використанням стандартних позначень (таких, як C, Fm або C13b9), вибрати потрібний стиль, а програма зробить інше, автоматично створивши закінчене аранжування з використанням фортепіано, баса, ударних, гітари, струнних та духових інструментів, а також, за “живих” аудіо-доріжок з RealDrums (реалістичними ударними) і RealTracks (реалістичними інструментами), в широкому діапазоні популярних стилів.

І, найголовніше, що за допомогою таких програм можна залучити студентів до творчого підходу к шкільному пісенному репертуару, а учнів в школі – до зацікавленого ставлення до музики, яку вони слухають, та розвивати творчі навички для створення власної музики.

Також на практичних заняттях, в рамках підготовки до педагогічної практики, ми створюємо презентації для всіх вікових категорій учнів загальноосвітньої школи в програмі Microsoft Office Power Point.

Ці презентації різноманітні, оскільки вони розробляються до різних компонентів уроку музичного мистецтва: слухання музики, музична грамота, робота з поняттями, музично-хорова робота. І при цьому ми практикуємо системний підхід. Наші студенти розробляють презентації до всіх уроків музичного мистецтва, які вони проводять в період проходження педагогічної практики за діючою програмою.

Таким чином, вся робота по використанню програмних комп'ютерних технологій є підготовкою майбутніх учителів музичного мистецтва до проходження педагогічної практики та подальшої професійної роботи.

доктор педагогічних наук, професор
кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Богдана Хмельницького

КРИТЕРІЇ УСПІШНОСТІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Інтеграція України до загальноєвропейського освітнього простору, кардинальні зміни на ринку праці потребують перегляду традиційних підходів до підготовки фахівців у вищій школі та моніторингу ефективності здійснюваних заходів. У зв'язку з цим освіта у вищому навчальному закладі має відповідати соціальному замовленню і бути орієнтована на підготовку майбутніх фахівців, готових до професійного та творчого зростання, до розширення власних освітніх ресурсів. Зміни, що відбуваються у суспільстві, актуалізують проблему професійного самовдосконалення майбутніх учителів, що все більше стверджується в якості одного з основних критеріїв ефективності професійної діяльності фахівців будь-якого профілю, в тому числі педагогічного, зокрема музично-педагогічного.

Визначаючи критерій ефективності вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, ми відштовхувалися безпосередньо від самого поняття “ефективність”. Ефективність є загальнонауковою категорією, джерело якої знаходиться у сфері політичної економіки та теорії управління. В економічному значенні ефективність визначається як “найважливіший показник, що характеризує співіснування отриманих суспільством економічних результатів та задіяних при цьому витрат” [4, с. 449]. За аналогією педагогічна ефективність визначається також співвідношенням результатів, отриманих у процесі освітньої діяльності, і кількістю витрат на їх досягнення, тобто співвідношення кінцевих чи проміжних результатів навчання з витратами різного роду – часовими, матеріальними, фінансовими, організаційними, фізичними, психічними, методичними тощо дає похідний від результативності показник – “ефективність навчання, який свідчить не стільки про рівень досягнення цілей, скільки про трудомісткість та економічність обраних способів навчання” [5, с. 27].

Поняття ефективності в освітній сфері має своїх певні еквіваленти в значеннях академічної успішності, активності, самостійності, мотиваційної спрямованості та задоволеності навчанням (Б. Ананьєв, М. Батурін, О. Белкін, В. Бодров, Ю. Орлов, В. Якунін та ін.). Проте усі подані значення можуть знайти своє узагальнення у категорії успішності, яка походить від поняття “успіх”.

Робота з тлумачними словниками дозволила виявити історичне і сучасне значення слова “успіх”. В словнику В. Даля відбите історичне лексичне значення цієї дефініції, а саме: “Успіх – спорина у справі, в роботі; успіх, вдале старання, досягнення бажаного” (“спорина” розуміється В. Далем як успіх, вигода, прибуток, зростання) [2, с. 514].

Сучасне визначення слова “успіх”, подане в тлумачному словнику С. Ожеговим, є близьким до попереднього визначення:

1. Успіх в досягненні чого-небудь; 2. Суспільне визнання; 3. Добрі результати в роботі, навчанні [3, с. 870].

Як бачимо, в даних визначеннях слово “успіх” є багатозначним; значення “успіх” і “досягнення чого-небудь” є загальними для обох визначень. Звернення до психологічних словників показало, що поруч з ними розглядаються поняття, близькі за своїм змістом і/або тісно пов’язані з поняттям “успіх”: “потреба в досягненні” – прагнення відповідати стандартам високої якості; “мотивація досягнення” – один із різновидів мотивації діяльності, пов’язаної з потребою індивіда досягати успіхів й уникати невдач; “рівень домагання” – 1) установка особистості на певний статус, успіх, результат діяльності, що залежить від рівня її самооцінки; 2) ступінь складності завдань, обраних людиною, рівень труднощі цілей, на досягнення яких претендує індивід; 3) бажаний рівень самооцінки особистості (рівень “Я”).

Відштовхуючись від трактування поняття “успіх”, ми будемо розуміти *успішність* як критерій ефективності професійної підготовки, який найчастіше використовується в наступних трьох основних значеннях: 1) як інтегральна оцінка досягнутого результату, що дорівнює або перевищує нормативний рівень або соціальний стандарт; 2) як інтегральна оцінка власного результату, який співвідноситься із рівнем особистої мети суб’єкта діяльності; 3) як особливий психічний стан, що виникає у людини внаслідок досягнення високого і значущого для неї результату. Перше значення пов’язано із об’єктивною оцінкою результату діяльності іншої людини, друге – із суб’єктивною оцінкою власної діяльності і третє значення відноситься до стану, що виникає у людини у момент досягнення високого результату і пов’язано також із суб’єктивною оцінкою діяльності, але на відміну від другого значення, вона носить не когнітивний, а афектний характер. “Найбільш продуктивним підходом, – як зазначає М. Батурін, – є уявлення про успіх і невдачу як про складні системні утворення, в структуру яких входять як когнітивні (система самооцінок і оцінок досягнутого результату відповідно до зовнішнього еталону, мети, соціального стандарту якості, домагань тощо), так і афектні складові (система емоційних процесів, що виникають при віддзеркаленні досягнутого результату і оцінок цього результату)” [1, с. 92].

Представлені положення М. Батуріна дають право стверджувати, що успішність є категорією, яка охоплює наступні сторони: 1) об’єктивну, виміром якої виступає оцінення успішності, виражене в

абсолютних показників, у балах, у процентному співвідношенні чи у будь-яких інших формах і 2) суб'єктивну, яка включає когнітивну і афектну складові. В цілому, виявлення сутності та структури успішності заперечує її розгляд як суто формальної характеристики результату навчальної діяльності, не пов'язаної із особистістю.

З огляду на вищезазначене можна прийняти те, що успішність вокального навчання з позиції своєї ємкості охоплює як об'єктивний бік навчання – рівень академічної успішності, ступінь пізнавальної активності та ступінь творчої активності, так і його суб'єктивний бік – ступінь задоволеності навчальною діяльністю, які обираються нами у якості критеріїв успішності вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (рис. 1).

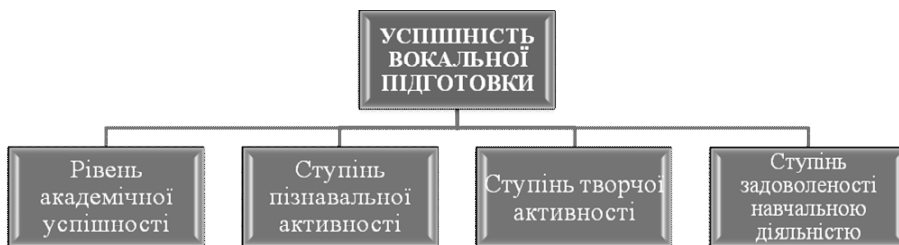


Рис. 1. Критерії успішності вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах

Таким чином, до критеріїв успішності вокальної підготовки (в контексті її об'єктивної сторони) ми віднесли: рівень академічної успішності (оцінка в балах сформованості відповідних професійних компетенцій); ступінь пізнавальної активності (когнітивна спрямованість навчання, вияв самостійності, дисциплінованості, наполегливості в опануванні необхідної співацької техніки) та ступінь творчої активності (ініціативність у виборі репертуару, схильність до імпровізації, здатність до чуттєво-емоційної експресії, чуттєво-емоційна експресивність, інтерес до вокально-виконавської презентації).

Щодо суб'єктивного боку успішності вокальної підготовки, то тут ми відштовхувалися від загального розуміння задоволеності студентів навчальною діяльністю. Аналіз проблеми задоволеності навчальною діяльністю необхідно проводити в тісному взаємозв'язку з: 1) проблемою суб'єктивної значущості для студентів цієї діяльності (і в цьому плані “задоволеність навчальною діяльністю” можна визначити як інтегральну суб'єктивну характеристику ставлення майбутнього фахівця до різних аспектів професійної активності – до змісту навчальної діяльності, до професії, до роботи в конкретних умовах тощо); 2) мотивацією (трактування задоволеності як мотиву вписується в теорію очікувань – дана теорія ґрунтується на силі дії стимулу потреби і уявленні про природу задоволеності); 3) оцінкою

співвідношення між характеристиками навчальної роботи, її результатами і зусиллями, що витрачаються на її виконання (і тут задоволеність є результатом когнітивно-творчої активності студентів, що одночасно вдовольняє потреби в досягненні й самореалізації та стимулює подальший розвиток особистості в професійному пошуку й зростанні). 4) станом (в цьому ракурсі задоволеність – це, перш за все, емоційний стан, що виражається в двох основних формах: ситуаційних переживань радості, задоволення та насолоди і більш стійких станів – настроїв) і відносить задоволеність особистості до психологічних станів. З означених позицій, у загальному значенні, задоволеність навчанням може виступати як інтегративний показник ступеня реалізації особистісних очікувань студента, сформованих у процесі його професіоналізації, тобто як показник успішності.

Виявлення стану задоволеності студентів навчальною діяльністю та взагалі навчальним процесом, а також вплив емоційно-чуттєвих факторів, зокрема позитивних емоцій (гедоністичних переживань), на результативність процесу професійної підготовки, у нашому випадку вокальної підготовки, з теоретичної та методичної точок зору є вельми складним завданням. Тому при визначенні основних показників досліджуваної категорії ми відштовхувались від компонентної наповненості феномену задоволеність, яка за своїми характерними ознаками пов'язана і з потребами, і з мотивом, і з ставленням, і з установкою, і з переживанням, і з станом, і з оцінкою, тобто із мотиваційно-цільовим, емоційно-чуттєвим та рефлексивно-аналізуючим складовими. Це нам дало можливість виокремити наступні показники успішності вокальної підготовки в контексті її суб'єктивної сторони – ступінь задоволеності студентів навчальною діяльністю (емоційна спрямованість до вокального навчання, вияв емоційно-зацікавленого ставлення до вокальних занять, емоційний характер інтересу до вокального виконавства, емоційна оцінка власне процесу вокальної підготовки)(рис.2).

Навчальний процес у системі вищої освіти, як і в будь-якій іншій педагогічній системі, відбувається в умовах сумісної діяльності студентів і викладача. У навчальному процесі студент виступає не як пасивний об'єкт педагогічного керування і лише як накопичувач необхідних знань та умінь, що передаються йому викладачами, але перш за все як суб'єкт пізнавальної діяльності, котрий своєю активністю в значній мірі визначає результати професійної підготовки. Тому проблема активності студентів була і є гострою і актуальною, такою, що привертає увагу педагогів.

Встановлення різноманітних психологічних, педагогічних й методичних аспектів активності студентів і донині залишається малорозробленою проблемою, але є однією із найважливіших у вирішенні завдань забезпечення ефективності навчального процесу та якості підготовки висококваліфікованих фахівців.

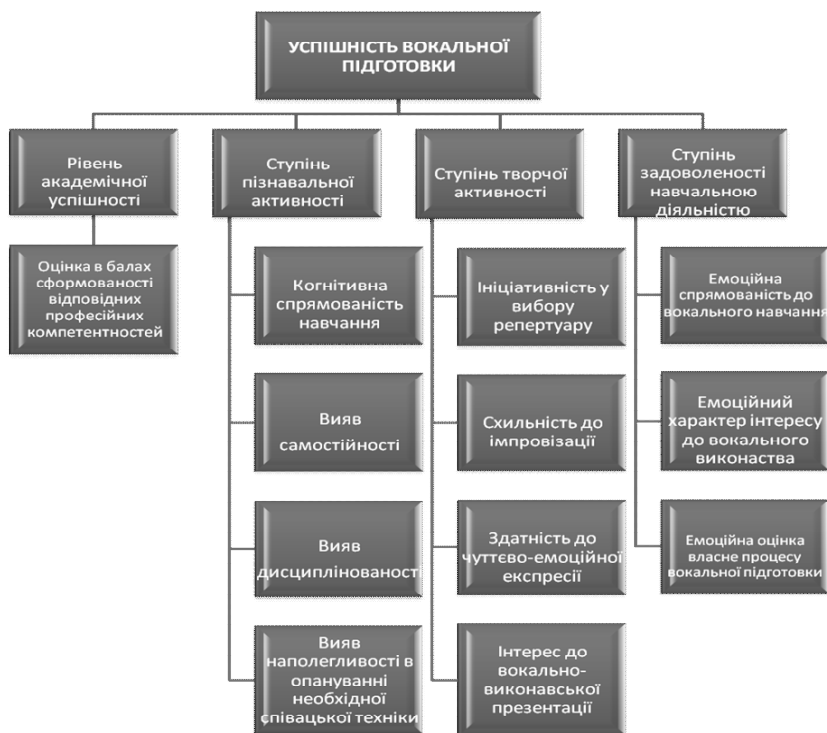


Рис. 2. Критерії і показники успішності вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва
ЛІТЕРАТУРА

1. Батурин Н. А. Успех, неудача и результативность деятельности / Н. А. Батурин // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 3. – С. 87-93.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Современная редакция : [в 4-х т.] / В. И. Даль. – М. : Астрель – АСТ, 2003. – Т. 4. – 1145 с.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1993. – 960 с.
4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; [под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко]. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
5. Якунин В. А. Педагогическая психология: [учебное пособие] / Валерий Александрович Якунин. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 349 с.

СУТНІСТЬ ЗВУКООБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що значна частина українських та китайських науковців (Н. Гуральник, Лі Дзюнь, Лін Чженьган, Лу Цзя, Н. Мозгальова, О. Рудницька, Г. Падалка, Чжао Сяошень, Шен Юєн, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) розглядають музичне навчання у спеціалізованих навчальних закладах в якості фундаменту і основи успішної діяльності, яка дозволяє розкрити особистість учнів і суттєво вплинути на їх духовний світ і музичні уподобання. Вони підкреслюють, що головна функція музичного навчання полягає в його художньо-естетичному змісті, оскільки музика розвиває емоційно-чуттєву сферу, увагу і мислення, формує шляхетні якості, а правильна організація системи позашкільної діяльності здатна сформувати свідоме прагнення дітей до цінностей музичного мистецтва, до розуміння й переживання його краси.

Узагальнюючи їх думки можна зробити висновок, що сучасна музична педагогіка трактує виконавський процес як діалектичну триєдність:

- внутрішньо-слухових уявлень музиканта, тобто створених ним в уяві звукових прообразів;
- їх рухо-моторне втілення на клавіатурі;
- реальне звучання музичного інструмента, яке контролюється і корегується слухом виконавця.

Такий процес відбувається тоді, коли він відповідає критеріям справжньої художності. В ньому всі компоненти виконання музики гармонійно поєднуються, всі фази з'єднуються складною, інтенсивно функціонуючою системою двосторонніх психофізичних зв'язків. При цьому внутрішньо-слухові уявлення стимулюють і визначають моторні дії, а моторика, тобто рука музиканта, спираючись на тактильні відчуття, впливає під час гри на попередній внутрішньо-слуховий "задум" (Г. Ципін). Тим самим, технічні, рухо-моторні дії виконавця викликають до життя реальне звучання інструмента. При цьому необхідно зазначити, що вплив рухо-моторного автоматизму на слухову функцію і в цілому на слуховий процес є об'єктивною закономірністю музично-виконавського мистецтва.

Але в процесі масового фортеп'янного навчання часто доводиться зіштовхуватися з іншими явищами. Негативні наслідки, народжені надмірним тиском рухо-моторного автоматизму на слухову сферу виконавця, часто перевищують припустимі норми. Складність

проблеми полягає в тому, що дія об'єктивних закономірностей доповнюється і підсилюється одночасним впливом моментів суб'єктивного характеру. Моторика в цих випадках починає діяти незалежно від внутрішньо-слухових уявлень музиканта. Спираючись на заучені, технічно "відпрацьовані" рухові навички, вона не сприяє художньо-естетичній інтерпретації музичних творів.

Що ж стосується власне звукообразних уявлень, то такі уявлення не встигають скластися в учнів: постійна фіксація ігрових прийомів і навичок фактично випереджає їхнє формування та остаточну творчу кристалізацію. Механічні пальцьові дії не дозволяють слуховому контролю коригувати реальне звучання, а виконавець поступово примірюється з тим, як у нього звучить твір, зникає до стереотипу, котрий утворився у ході тренувальної роботи, і над яким його слухова воля вже фактично не владна. Остання стає слабкішою, а її функції поступово відмирають [1, с.24].

У цьому зв'язку, О. Алексеєв зазначав, що одним з найпоширеніших недоліків роботи учнів із середніми здібностями є слабка участь у ній слуху. Учні прагнуть краще "видовбати" важкі технічні місця під час довготривалої гри, "вибиваючи" кожен ноту грубим формованим звуком. Звідси виникають усі різновиди "натаскування", коли викладання набуває авторитарного характеру (роби так, як я); коли увага учня і його педагога спрямовується переважно на зовнішнє відпрацювання і "шліфування" звукових форм, коли підкресленим виконавським "відпрацюванням" навчального репертуару перекривається відсутність повсякденного і універсального слухового виконання.

У своєму становленні звукообразні уявлення на початковому етапі музично-інструментального навчання проходять три етапи:

- підготовчий – виникнення проблеми, визначення потреби і бажання задовольнити її, формування завдання;
- основний – пошук і знаходження рішень визначеного завдання і перетворення його в дію-схему;
- заключний – обґрунтування знайденого рішення та його перевірка.

На першому етапі здійснюється формування певних емоційних уявлень, створюються загальні враження від музичного твору на рівні чуттєвого сприйняття. На другому етапі первинні емоційні уявлення включаються в процеси аналізу і синтезу, в результаті чого вони частково або повністю змінюються. До них додаються конкретно-звукові і конкретно чуттєві асоціативні уявлення, взаємодія яких призводить до збагачення первинних емоційних уявлень. У результаті цього вони набирають нових рис, що стає необхідною умовою для формування заключного емоційного уявлення – стрижня виконавського музичного образу. Третій етап характеризується виникненням цілісного образно-звукового музичного уявлення,

провідним елементом якого є емоційна уява, збагачена і розвинута в результаті попереднього етапу роботи. На цьому етапі чуттєве начало і раціонально усвідомлені прийоми об'єднуються, створюючи загальний "емоційний потік".

Спираючись на визначені загальні характеристики, науковці визначають звукові уявлення як екстраординарний прояв найбільш суттєвих для даного виду діяльності параметрів психологічної активності, що створюють передумови для вдосконалення виконавської майстерності.

Таким чином, звукообразні уявлення молодших школярів можна охарактеризувати як інтегровану єдність музично-слухових і рухових компонентів, здатних змінюватися і удосконалюватися в процесі музичної діяльності. Їх активізація здійснюється за умов спеціальних педагогічних впливів, а саме: постійного збагачення слухової уваги учнів; перетворення здобутих уявлень у яскраві, чіткі художньо-змістовні музичні образи; формування вміння усвідомлено й довільно знаходити рухи, які відповідають образному змісту твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брянский С.В. Путь к пианистическому мастерству./ С.В.Брянский, Л.И. Жданов – М.: Музыка, 1985. – 115 с.
2. Гу Юфей. Фортепианное преподавание./ Гу Юфей. – Нянъцин: Изд. педагогического университета Нянъцин, 2001. – 115 с.

УДК [378.018.43:78]:005.336.2

Врубель Г.Ф.

концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

РОЛЬ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ МИСТЕЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Важливим і вирішальним складником загального процесу європейської інтеграції України є входження української вищої освіти до європейського освітнього простору. Критерієм успішної діяльності вищої педагогічної освіти постає така якість підготовки майбутніх фахівців, яка визначається не лише сукупністю знань з основ методики навчально-виховної роботи, а й здатністю передавати ці знання як в процесі живого й безпосереднього спілкування з учнями, так в процесі дистанційного навчання.

Теорію та практику дистанційної освіти досліджували та продовжують досліджувати О. Андреев, В. Кухаренко, О. Муковіз, В.Невежін, О. Петрова, Є. Полат та інші, але нажаль цю проблему в системі мистецької освіти ніхто із науковців не розглядав.

Вдосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах розглядали Г. Пономарьова, В. Тюріна; етапи підготовки до професійної діяльності вчителя музики - Л. Арчажникова, М. Лещенко, М. Моїсєєва, теоретичні основи формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки Ф. Гоноболін, М. Кухарев, Н. Кузьміна; питаннями підвищення предметної компетентності та професійної підготовки та діяльності вчителя займалися А. Алексюк, Н. Андрієвська, О. Апраксина, Н. Ничкало, О. Пехота.

Актуальність дослідження процесу розвитку мистецьких компетентностей педагогів-музикантів засобами дистанційного навчання, необхідність її ґрунтовного наукового осмислення, а також суперечності між соціальним запитом та можливостями вищої школи у напрямку розвитку мистецьких компетентностей педагогів-музикантів засобами дистанційного навчання зумовлюють необхідність розроблення теоретико-методичних засад підготовки кваліфікованих педагогів-музикантів.

З розвитком інформаційних технологій все більш популярним стало застосування Інтернету в дистанційному навчанні.

Цей унікальний та універсальний засіб дозволяє доставляти інструкції викладача для віддалених студентів у будь-якому місті. Термін “дистанційне навчання” часто використовують як взаємозамінник терміну “дистанційна освіта”, які не слід плутати, адже надання освіти контролюють освітні установи та викладачі, тоді як за навчання відповідає студент.

Поняття “дистанційна освіта” набуло популярності в останні 20 років, воно надає студентам можливості вибору: навчального середовища та медіапідтримки - друкованих, електронних, теле-, аудіо- або відеоматеріалів; місця навчання - удома, на робочому місці, у навчальному закладі; темпу навчання - з визначеним темпом або індивідуальним; механізмів підтримки - допомога тьюторів (викладачів), аудіо-, відео-, Інтернет-конференції або електронне навчання, що базується на комп’ютерних технологіях; початку та завершення навчання.

Різноманітні підходи до дистанційної освіти мають спільні риси:

- реалізація навчального процесу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій в умовах віддаленості студента та викладача;
- використання специфічних навчальних програм, методичних матеріалів і програмного забезпечення, значної кількості технічних засобів;
- синхронна або асинхронна комунікація, що уможливорює постійну взаємодію студентів і викладачів;

• індивідуалізація навчання - навчання відбувається за визначеною студентом індивідуальною траєкторією та із зручною для нього швидкістю засвоєння матеріалу [5, с. 202-203].

“Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні” визначає дистанційну освіту формою навчання, рівноцінною з очною, заочною, вечірньою та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання.

С. В. Агапов дистанційну освіту розглядає як комплекс освітніх послуг, наданих за допомогою інформаційно-освітнього середовища, що являє собою сукупність засобів прийому і передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, одержуваного користувачем у вигляді дистанційного курсу [1, с. 20].

На думку Є. С. Полат та О. Є. Петрова, дистанційна освіта являє собою нову специфічну форму освіти на основі використання своєрідних засобів технологізації та засобів взаємодії між учнем і віртуальним педагогом, який здійснює моніторинг навчального процесу [6, с. 35].

В. Ю. Биков вважає, що дистанційна освіта є однією із форм одержання неперервної освіти, призначеної реалізувати права людини на освіту та отримання інформації; вона існує й буде існувати поруч із традиційними формами отримання освіти - очною, заочною та вечірньою [3, с. 2].

У Міжнародному стандарті класифікації освіти у розділі IV “Форми пред’явлення освіти” дистанційну освіту визначено як: “Навчання на відстані. Навчання реалізується за допомогою поштового, радіо-, телевізійного електронного зв’язку, телефону при обмеженому безпосередньому контакті студента з викладачем або його відсутності. Викладання здійснюється за допомогою друкарських, аудіовізуальних або інших матеріалів, що передаються студентам” [4, с. 23]. Найбільш вдале визначення терміну “дистанційна освіта”, на нашу думку, подано на сайті по створенню курсів дистанційного навчання: “Дистанційна освіта (від лат. *distantia* - відстань, міжнародний термін іноді трактує як “освіта на відстані”) - це цілеспрямоване, методично організоване керівництво навчально-пізнавальною діяльністю і особистісним розвитком студентів, що знаходяться на відстані від навчального закладу і не контактують з педагогічним персоналом.

Новий прогресивний вид освіти, що виник завдяки інформаційним технологіям навчання, вимагає від сучасного педагога досконалого володіння предметом, в даному випадку основним показником високого рівня професіоналізму є мистецька компетентність.

Ґрунтуючись на аналізі науково-педагогічних джерел, предметна компетентність вчителя характеризується сукупністю знань, вмінь, навичок та особистісних якостей, якими володіє майбутній вчитель при забезпеченні методичної функції своєї професійної діяльності [8].

Однією з базових компетентностей випускників мистецького факультету педагогічного університету є мистецька компетентність. Вона розглядається як здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музичного, образотворчого та інших видів мистецтва.

Аналізуючи можливості вищої школи у напрямку розвитку мистецьких компетентностей майбутніх педагогів-музикантів засобами дистанційного навчання нами з'ясовано, що дана форма освіти, яка стала вимогою часу, може носити тимчасовий характер, особливо при вивченні спеціальних предметів (вокально-хорових та диригентсько-хорових дисциплін).

Таким чином, актуальність досліджуваної проблеми, необхідність її ґрунтовного наукового осмислення, а також суперечності між соціальним запитом на високий рівень підготовки висококваліфікованих фахівців та можливостями вищої школи у напрямку розвитку мистецьких компетентностей майбутніх педагогів-музикантів засобами дистанційного навчання, зумовлюють необхідність подальшого розроблення теоретико-методичних засад розвитку мистецьких компетентностей майбутніх вчителів музичного мистецтва з урахуванням специфіки мистецької освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агапонов С В. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / С. В. Агапонов; под ред. З.О. Джалиашвили. - СПб.: БХВ-Петербург, 2003. - 336 с.

2. Андреев А А. Введение в дистанционное обучение / А. А. Андреев. -М., 1997. – 147 с.

3. Международная стандартная классификация образования: Переработанная версия П ЮНЕСКО 1997 [Текст]. М., 1999. С. 23.

4. Педагогіка вищої школи / [Б. П. Андрущенко, І. Д Бех, І. С. Волощук та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П Андрущенка, В. І. Лугового. - К.: Педагогічна думка. - 2009. - 256 с,

5. Полат Е.С. Дистанционное обучение: каким ему быть? / Е. С. Полат. А. Е. Петров // Педагогика. - 1999. - №7. - С. 34 - 41.

УДК 792.8(478)

Горських Ю. В.

аспірантка кафедри педагогіки
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДУМКИ В РЕСПУБЛІЦІ БІЛОРУСЬ

Анотація. У статті окреслюється розвиток хореографічної думки; висвітлюються особливості підготовки майбутніх вчителів хореографії у вищих навчальних закладах Республіці Білорусь.

Ключові слова: науковий простір, хореографічно-педагогічна освіта, Російська Білорусь.

Y. Horskykh
postgraduate student, chair of pedagogical
Sumy state pedagogical
University name Makarenko

DEVELOPMENT THE CHOREOGRAPHY OPINION IN THE REPUBLIC OF BELARUS

Annotation. The article outlines the choreography opinion; highlights the features of the preparation of the future dance teacher in the pedagogical university in Republic of Belarus.

Key words: research space, the choreograph-pedagogical education, Republic of Belarus.

Сьогодні держава потребує культурно і фізично досконалого, гармонійно розвиненого молодого покоління. У цьому контексті важливим ресурсом є хореографічна освіта. Розвиток хореографічної освіти в Республіці Білорусь забезпечується і визначається глибиною культурних цінностей і засад держави.

Витоками хореографічної думки можна вважати ідеї провідних хореографів та педагогів вищої школи Республіки Білорусь: Т. І. Болеславської, Б. О. Голишевича, Ю. Ю. Захаріної, В. П. Реви.

Серед сучасних ідей та концепцій, які серйозно вплинули на розвиток хореографічної думки, можна виокремити дослідження та наукові пошуки завідуючого кафедрою музичного виховання та хореографії Могильовського державного університету ім. А. А. Кулешова (м. Могильов) кандидата педагогічних наук, доцента В. П. Реви. До сфери наукових інтересів ученого входять дослідження методики музичного виховання майбутніх учителів хореографії, Валентин Павлович Рева вивчає аспекти педагогіки музичного виховання, досліджує особливості діяльності хореографічного ансамблю. У 2005 році вийшла друком монографія вченого “Культура музичного виховання школярів: механізми становлення”, більш сучасною є праця, яка вийшла друком у 2013 році “Інтонаційно-тілесні контексти музичного сприйняття (педагогічний аспект)” – монографія.

Аналіз нормативних документів та рамки кваліфікації дає змогу стверджувати, що навчання майбутніх учителів-хореографів за спеціальністю “Хореографічне мистецтво” здійснюються за такими напрямками: 01 – історія та теорія; 02 – режисура; 03 – педагогіка; 04 – народний танець; 05 – бальний танець; 06 – естрадний танець; 07 – класичний танець; 09 – менежмент; 10 – сучасний танець.

Підготовка фахівця з цієї спеціальності передбачає формування певних професійних компетенцій, що включають знання і вміння з виконання партій у хореографічних постановках; режисурі хореографічних вистав і концертних номерів; використання прийомів репетиційної роботи у сфері хореографії; проведення науково-

методичної роботи; викладання навчальних дисциплін та організації навчальних занять; управління установами та їх підрозділами у сфері культури, мистецтва і освіти та ін..

Підготовка випускників з даної спеціальності забезпечує отримання професійних кваліфікацій: для напряму 01 – “Мистецтвознавець. Викладач”; 02 – “Балетмейстер”; 03 – “Педагог-репетитор-хореограф”; 07 – “Соліст балету. Артист балету. Викладач”. Випускники напряму спеціальності 03 “Хореографічне мистецтво (педагогіка)” можуть займати посади “Репетитор з балету”, “Викладач-стажист”, “Учитель”, “Педагог додаткової освіти”, “Керівник студії, колективу (непрофесійного (аматорського) художньої творчості)”.

У Республіці Білорусь хореографічно-педагогічна підготовка здійснюється на базі двох вишів – Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка (м. Мінськ) і Могильовського державного університету ім. А. А. Кулешова (м. Могильов). Ці навчальні заклади випускають фахівців першого ступеня вищої освіти, за наступними спеціальностями: “Музичне мистецтво, ритміка і хореографія”, “Світова і вітчизняна культура. Ритміка. Хореографія”, “Хореографічне мистецтво” (народний танець).

Важливий етап у процесі розвитку наукової думки, у тому числі й хореографічної, Республіки Білорусь розпочато зі вступу до Болонського процесу (2015 р.), коли науковці та студенти обраної держави отримали можливість широко та більш ретельно досліджувати досвід навчальних закладів інших держав. Республіка Білорусь розпочала процес включення у Болонський процес у 2010 р., коли отримала інституційне оформлення. З березня 2010 р. питання приєднання Республіки Білорусь до Болонського процесу, а також готовність національної системи вищої освіти до функціонування у рамках Європейського простору вищої освіти були розглянуті на нараді у Глави Адміністрації Президента Республіки Білорусь. Президент Республіки Білорусь Олександр Лукашенко 7 червня 2010 р. провів нараду з питань розвитку вищої школи, якості підготовки фахівців на цьому рівні освіти, а також доцільності приєднання Республіки Білорусь до Болонського процесу.

Питання про включення Білорусі в Європейський простір вищої освіти обговорили 14 травня 2015 в Єревані (Вірменія) на конференції міністрів освіти країн загальноєвропейського простору вищої освіти та винесли рішення про включення означеної країни до Болонського процесу. Сьогодні науковці усіх галузей освіти в Республіці Білорусь отримали можливість розширити сферу своїх розвідок та поглибити знання в обраних галузях.

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОРОЗВИТКУ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ОРКЕСТРОВОГО ВІДДІЛУ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Здійснено аналіз наукових досліджень, які розкривають сутність поняття фахової компетентності та саморозвитку викладача. Представлено результати досліджень, що обґрунтовують різні підходи до змісту та особливостей формування саморозвитку, фахової та професійної компетентності.

Ключові слова: професійний саморозвиток, професійна самореалізація, фахова компетентність, самоосвіта.

Annotation. the analysis of scientific research, revealing the essence of the concept of professional competence and self development of the teacher. The results of studies that justify different approaches to the content and features of formation of self-development, professional and professional competence.

Key words: professional self-development, professional self-realization, professional competency, self.

Вирішенню проблеми саморозвитку фахової компетентності викладача оркестрового відділу школи мистецтв приділено недостатньо уваги, але є науковці, які розглядали суміжні теми щодо саморозвитку викладачів, розвитку та формування професійної, фахової компетентностей, питанням професійної самореалізації та професійного зростання педагогів, серед них: М. Михаськова, О. Барицька, Р. Цокур, М. Костенко, Л. Карпова, І. Полубоярина, Л. Шевчук, О. Онаць, Н. Сегеда, О. Жигло, Т. Новаченко та ін.

М. Михаськова у дисертаційному дослідженні “Формування фахової компетентності майбутнього учителя музики” встановила, що фахова компетентність вчителя музики є складним динамічним утворенням, яке складається з трьох компонентів: когнітивного, практично-творчого, ціннісно-орієнтаційного. М. Михаськова довела ефективність запропонованої методики формування фахової компетентності на основі домінантних змістових ліній (“Світ музики”, “Музика в мені”, “Я в музиці”, “Я в музично-педагогічній діяльності”), коли зміст фахової підготовки, реалізуючись в конкретних навчальних дисциплінах об’єднується спільними точками перетину, якими виступають: емоційна природа музичного мистецтва, суб’єктивне

ставлення особистості до музики, педагогічна спрямованість особистості.

О. Барицька у дисертаційному дослідженні “Методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій” розробила спеціальну методику формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у три етапи: адаптаційний, когнітивно-діяльнiсний (технологічний), акмеологічний (творчий). Побудована методика забезпечувала оволодіння технологіями мультимедіа не лише у процесі вивчення дисциплін “Музична інформатика” та “Комп’ютерне аранжування”, але й під час вивчення предметів музично-фахового циклу, що сприяло посиленню фахової спрямованості мультимедійних знань, покращенню якості музично-фахової підготовки, усвідомленню та прийняттю нових педагогічних форм і методів фахової діяльності завдяки використанню фасилітативних технік.

Р. Цокур у дисертаційному дослідженні “Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки” довів, що більш ефективно формування потенціалу професійного саморозвитку викладачів відбувається у спеціально організованих педагогічних умовах їхньої магістерської підготовки, з-поміж яких: забезпечення пріоритету технології педагогічного супроводу професійного саморозвитку тих, кого навчають; поповнення навчальної інформації теорією педагогічної акмеології; ігрове моделювання ситуацій рефлексивної самоорганізації магістрантів при прогнозуванні та реалізації ними проектів свого особистісно-професійного росту.

М. Костенко у дисертаційному дослідженні “Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя” виявила й теоретично обґрунтувала педагогічні умови: 1) створення настанови студентів на професійно-творчий саморозвиток особистості в процесі навчальної діяльності; 2) забезпечення теоретичної підготовки студентів до реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку особистості; 3) збільшення частки рефлексивних, творчих форм роботи з метою підвищення ініціативності й активності студентів; 4) розвитку у студентів якостей і здібностей гуманітарного і природничо-наукового напрямів для розширення сукупності засобів і методів професійно-творчого саморозвитку; 5) створення “індивідуальної траєкторії” професійно-творчого саморозвитку студента в контексті суб’єкт-суб’єктних відносин у педагогічному ВНЗ.

Л. Карпова у дисертаційному дослідженні “Формування професійної компетентності учителя загальноосвітньої школи” довела, що результатом сформованості усіх сфер професійної компетентності є готовність учителя до інноваційної діяльності, розвинений індивідуальний стиль діяльності та досконалий рівень розвитку педагогічної культури; науково обґрунтувала, що формуванню

професійної компетентності сприяють такі педагогічні умови: забезпечення управління цим процесом та використання особистісно-орієнтованого підходу до вчителя.

І. Полубоярина у дисертаційному дослідженні “Формування професійної компетентності учителів музики в педагогічному коледжі” обґрунтувала психолого-педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя музики в педагогічному коледжі, а саме: застосування особистісно-орієнтованого підходу до навчання та виховання майбутнього вчителя музики; забезпечення естетичної підготовки майбутнього вчителя музики; залучення до самостійної творчої роботи. І. Полубоярина зазначає, що ефективному формуванню професійної компетентності сприяють такі форми навчально-виховної діяльності, як робота творчих гуртків, запровадження спецкурсу, проведення психолого-педагогічного тренінгу та ділової гри, виконання самостійних творчих завдань, проведення уроків музики під час проходження практики у школі.

О. Онаць у дисертаційному дослідженні “Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу” за результатами констатувального етапу експерименту з’ясувала, що провідною індивідуальною формою розвитку професійної компетентності молодого вчителя є самоосвітня діяльність. Результати експериментальної апробації доводять, що при запровадженні механізму управлінського супроводу розвитку професійної компетентності ефективність управління зростає на 31%.

Н. Сегеда у дисертаційному дослідженні “Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації” розробила методiku, яка ґрунтується на практичній реалізації індивідуально-творчого і комплексного підходів, що визначає особистісне і професійне зростання студента, розвиток його індивідуального професійно-педагогічного потенціалу [8].

О. Жигло у дисертаційному дослідженні “Педагогічні умови професійного зростання викладача вищого навчального закладу” обґрунтувала педагогічні умови: актуалізація професійного зростання педагога; сформованість його комунікативної компетентності; вдосконалення професійно важливих якостей. Використана методика включала: проведення семінарів, зокрема, семінару “Професійне зростання викладача в умовах демократизації і гуманізації вищої школи”; сумісне осмислення інформаційного компоненту змісту; обговорення і інтерпретація текстів на практико-орієнтованих заняттях; робота над проблемами в міжсемінарський період; розробка авторських і адаптованих програм на основі елективності та інтеграції; проведення навчальних занять на основі принципів особистісно-орієнтованої освіти; розробка індивідуальної траєкторії розвитку

окремих педагогів у експериментальному режимі (проекування інноваційної роботи) і ін.

Досвід науковців доводить, що викладач – це покликання і заклик до безперервного творчого саморозвитку. Здатність вчителя здійснювати навчання й виховання, тобто сприяти становленню особистості дитини, її громадянської активності, творчого потенціалу потребує, у першу чергу, постійного самовдосконалення та саморозвитку фахової компетентності викладача оркестрового відділу школи мистецтв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барицька О. А. Методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / О. А. Барицька. – Одеса, 2014. – 21 с.

2. Жигло О. О. Педагогічні умови професійного зростання викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Жигло. – Вінниця, 2006. – 23 с.

3. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. Г. Карпова. – Х., 2004. – 21 с.

4. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього викладача : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / М. А. Костенко. – Х., 2004. – 17 с.

5. Міхаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / М. А. Міхаськова. – К., 2007. – 22 с.

6. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / О. М. Онаць. – К., 2006. – 26 с.

7. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики в педагогічному коледжі: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І. І. Полубоярина. – Житомир, 2008. – 22 с.

8. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. А. Сегеда. – К., 2001. – 22 с.

9. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Р. М. Цокур. – Одеса, 2004. – 18 с.

ТЕХНІКА РУХУ ЯК СКЛАДОВА РИТМІКИ Е.ЖАК-ДАЛЬКРОЗА

Анотація. Висвітлено проблему практичної реалізації ідей Еміля Жак-Далькроза у роботі з дітьми над опануванням техніки руху. Подано класифікацію ритмічно-рухових вправ та надано їх конкретні приклади.

Ключові слова: ритміка, техніка руху, Еміль Жак-Далькроза, ритмічно-рухові вправи.

MOVEMENT TECHNIQUE AS A CONSTITUENT OF E. JACQUES-DALCROZE'S RHYTHMIC

Annotation. The problem of practical implementation of the ideas of Emile Jaques-Dalcroze in working with children on mastering movement techniques is revealed. The classification of rhythmic-movement exercises is made and specific examples are given.

Key words: rhythmic, movement technique, Emile Jaques-Dalcroze, rhythmic-movement exercises.

Одним з основних завдань ритміки Е.Жак-Далькроза є, на думку її автора, трансформація слухових музично-ритмічних уявлень на пластику тіла, оскільки рух і музичний ритм є продовження біологічного ритму людини. Відчуваючи музику тілом, серцем і розумом, людина прагне виразити її емоційний зміст рухом і жестом. Ритмічні вправи створюють таку можливість, поступово вчать вмінню самовираження. Багато з цих вправ полягають на вільній імпровізації, при чому звертається увага на природний, невимушений рух тіла та рисунок лінії і красивий пластичний жест.

Виховні цінності музично-рухових занять містяться перед усім у можливості пізнання ритмічних явищ через їх рухове виконання, у формуванні вміння слухання музики через синтетичне або аналітичне її сприймання. Слід також підкреслити вплив таких занять на розвиток мови, мислення, пам'яті, вміння порівняння, аналізу та узагальнення тощо. Ці вправи причиняються до загального фізичного розвитку, запобігають вадам постами та корегують їх, формують свідомий рух, дихання, випрацьовують концентрацію уваги та орієнтацію в просторі, а також швидку реакцію на вказівки. Початок доцільних музично-рухових занять з дітьми 3-4-х років допомагає запобігти дислексії та дисграфії. Саме тому так важливо практично володіти технікою руху. Спираючись на ідеї Далькроза, сучасні польські педагоги пропонують використовувати для дітей цікаві вправи.

Вправи на техніку руху мають свою класифікацію: формування свідомого руху, відчуття напрямку руху, орієнтація у просторі, зокрема,

створювання рисунку в просторі, поєднання часу і простору та ін. Вправи на *формування свідомого руху* полягають на тому, щоб уявити собі описаний рух і потім виконати його. Це можуть бути рухи, що відображають прикручування шурупів до різних площин (на підлозі, на стелі, на столі, стіні тощо), згортання вовни, кидання кулі тощо. Наведемо конкретний приклад. Діти у невеликих групах імітують дзвони, дзвінки, дзвіночки (дзвони на дзвіниці, дзвіночки на санях, дзвіночки конваліїї і т.п.) Кожна група дещо інакше уявляє собі цей рух. Виберіть найбільш цікаві ідеї. Подібним чином можна опрацювати тему “Годинники”.

Серед вправ на *відчуття напрямку руху* назвемо “Веслування”, “Збирання плодів із дерева”, “Прання та розвішування білизни”, “Полювання на метеликів”. Особливо цікавою є вправа “Газети”. Діти в парах беруть газети так, щоб у кожного в руці був один ріг газети. Одна дитина пересуванням газети вказує напрямок руху для іншої, яка із заплученими очима дуже чутливо реагує на кожну зміну. Наприклад, рухи газети вниз змушують присісти, а рухи, скеровані вгору – встати навшпиньки. У вправі “Дзеркало” один із візаві виконує рухи руками і долонями у горизонтальній або вертикальній площині. Партнер намагається у реальному часі повторювати рухи настільки точно, щоб створити враження відбиття у дзеркалі.

Вправи на орієнтування у просторі займають важливе місце в техніці руху. Виконання організованих і свідомих рухів у просторі видається дуже простим. У реальності ж діти, а навіть молодь, мають проблеми рухатися по колу, дотримуючись рівномірної дистанції. Ще гірше буває із виконанням складних просторових фігур і подолання певної просторової ділянки за окреслений час. Ці вміння дуже потрібні у рухових і просторових забавах, а також у танцях. Тому роботу в групі необхідно починати із розвитку просторової уяви у вправах на створення рисунку в просторі, серед яких найпростіші “Рівні відступи” та “Коло”.

“Рівні відступи”. Слід рухатись у ритмі восьмих під акомпанемент у довільних напрямках, утримуючи між собою відстань щонайменше витягнутої руки. У час перерви в акомпанементі відбувається зупинка і перевірка відстані. Після вирівнювання дистанції вправу потрібно повторити.

Вправа “Коло” виконується в тиші. Обрана дитина підбігає до когось із кола і стає навпроти, а ця особа негайно відбігає і займає місце навпроти когось іншого. Завданням учасників є постійне реагування на зміни в колі та вирівнювання дистанції. Пізніше таа сама вправа повторюється із одночасною заміною місцями 2-х, 3-х, декількох осіб.

У техніці руху одним з найважливіших елементів вважається поєднання часу і простору. Більшість ритмічно-рухових вправ під музику спирається на фразування у мелодії. Музичні фрази

поєднуються у музичні речення, які в свою чергу становлять звязне висловлювання. Поєднання часу і простору полягає на відповідності руху в просторі музичному часу конкретного твору згідно його будови.

УДК 378.091.21:78.071.2

Колоніна Л.Г.

аспірант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Б.Хмельницького

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ УМІННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ВИКОНАВСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.

Анотація. В статті розкрито сутність, зміст, структуру та роль саморегуляції в забезпеченні успішності музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Визначено психолого-педагогічні аспекти розвитку усвідомленої саморегуляції.

Annotation. The article reveals the meaning, content, structure and role of self-regulation to ensure the success of the musical performance of the future teacher of music. Determined psycho-pedagogical aspects of development of conscious self-regulation.

Ключові слова: саморегуляція, виконавська діяльність, майбутній вчитель музичного мистецтва.

Key words: self-regulation, performing work, future teacher of music.

Специфіка музично-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва як напруженої, багатоаспектної, складно організованої системи виносить на перший план проблематику саморегуляції. Яка розглядається як здатність особистості регулювати етапність свого професійного розвитку, свідомо нести відповідальність за свою професійну долю. Отже, саморегуляція розглядається як основний механізм, який має забезпечити високу успішність музично-педагогічної діяльності. Саме тому проблема професійної підготовки вчителів музичного мистецтва зайняла належне місце в дослідженнях науковців (Е. Абдуллін, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Сегеда, В. Татенко та ін.).

Однак за межами досліджень залишилися питання саме специфіки здійснення цієї усвідомленої саморегуляції музикантом в процесі його музично-виконавської діяльності, а також шляхів її розвитку в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Оскільки усвідомлена саморегуляція виступає необхідною умовою забезпечення успішності професійної, зокрема, музично-виконавської діяльності, проблема її розвитку та коригування набуває значної актуальності.

Здатність суб'єкта здійснювати успішну регуляцію діяльності, що позначається терміном "саморегуляція", розглядається як визначальний фактор досягнення суб'єктом вищих професійних щаблів. У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття саморегуляції зустрічається у декількох контекстах: саморегуляція особистості, саморегуляція стану, саморегуляція діяльності та поведінки та психологічна (психічна) саморегуляція. І в залежності від рівня організації індивідуальності виділяють 3 основні рівні саморегуляції:

1. функціональний (біологічний, фізіологічний - рівень індивіда);
2. пераціональний (предметний - рівень суб'єкта діяльності);
3. мотиваційний (особистісний, духовний - рівень особистості)

[2;3;4].

По відношенню до виконавської діяльності саморегуляція розглядається як свідомо довільна внутрішня активність суб'єкта, яка спрямована на досягнення цілей музично-виконавської діяльності на всіх її етапах. Така саморегуляція здійснюється в єдності її структурно-функціонального та змістовно-психологічного аспектів і є поєднанням процесуально-структурної сторони та психічних засобів, що забезпечують її перебіг і визначають її специфіку.

Найважливішими функціональними ланками структури саморегуляції є:

- мета, що прийнята суб'єктом;
- модель значимих умов;
- програма дій;
- суб'єктивні критерії досягнення цілі;
- контроль і оцінка реальних результатів;
- корекція системи саморегулювання.

В процесі здійснення саморегуляції відбувається активність суб'єкта, спрямована на створення та деталізацію образу майбутнього стану в системі виконавської діяльності, на адекватне оцінювання реального стану, а також на знаходження ресурсів, засобів, способів, шляхів з'єднання теперішнього з майбутнім, реального з бажаним. Тому важливими напрямками роботи з формування саморегуляції в процесі навчання є розвиток рефлексивних здібностей учнів, виховання їх самостійності, розвиток прагнення до самореалізації. В фаховому навчанні майбутніх викладачів музичного мистецтва вказані напрямки реалізуються за рахунок:

- формування позитивного емоційного ставлення та мотиваційної спрямованості на самовиховання і самовдосконалення в музично-виконавській діяльності;

- спонукання до активізації самопізнавальної діяльності на основі індивідуалізації музично-виконавської підготовки;

- забезпечення діалогізації навчально-виховного процесу;

- послідовного стимулювання художньо-творчої самореалізації на основі вільного самовираження в музично-виконавській діяльності.

Визначені умови сприяють становленню суб'єктної позиції, формуванню ціннісно-смыслових та мотиваційних утворень, які спонукають майбутнього вчителя музичного мистецтва підвищувати свою активність як суб'єкта музично-виконавської діяльності.

Опанування вмінь усвідомленої саморегуляції у виконавської діяльності виступає як важливий спосіб підвищення успішності цієї діяльності за рахунок оволодіння засобами та техніками її регуляції. Саме психологічний аспект природи саморегуляції розглядається у працях українських вчених (І. Беха, В. Каліна, Г. Костюка, В. Котирло, О. Киричука, С. Максименка, В. Татенка), де наголошується, що суб'єкт діяльності здатен усвідомлювати сутність своїх психічних якостей та свідомо ставити перед собою мету, здійснювати розвиток власних психічних особливостей. Розглянемо спочатку загальні питання щодо особливостей, чинників та педагогічних умов розвитку саморегуляції [4].

Сформованість системи саморегуляції може бути охарактеризована через особливості, що пов'язані з реалізацією окремих функцій регуляторного процесу (постановкою, прийняттям та утриманням цілей; створенням моделі умов; програмуванням виконавських дій; оцінкою результатів), так і через особливості, що є характеристиками цілісної системи саморегуляції (адекватність всіх блоків регуляції умовам діяльності; усвідомленість; гнучкість процесу регуляції; надійність та сталість функціонування регуляторних блоків та їх структури в умовах психічного напруження; загальний рівень саморегуляції) [2].

За результатами досліджень вченими виявлені різні типи саморегуляції, які характеризують якісні особливості розвиненості окремих її сторін, зв'язки в її структурі. Зокрема, виділяють гармонійний тип регуляції із рівномірним розвитком всіх процесів саморегуляції та акцентований тип, для якого є характерним поєднання добре розвинених сторін з недорозвиненими. Ефективність акцентованого профілю регуляції залежить від того, якою мірою в його структурі відбувається компенсація недорозвинених сторін за рахунок сильних ланок. Гармонійний профіль є ефективним, якщо він функціонує на високому загальному рівні саморегуляції. Таким чином, питання про ефективність конкретного профілю саморегуляції не є простим.

По відношенню до індивідуальних особливостей саморегуляції у виконавської діяльності можна було б говорити про індивідуальний стиль саморегуляції майбутнього вчителя, тому що окремі сторони регуляції виконавської діяльності можуть мати не загальний, а парціальний характер. Такі особистісні риси, як самостійність, ініціативність, активність, відповідальність, наполегливість, гнучкість,

впевненість у власних силах, що є одночасно й регуляційно-особистісними якостями і визначають стильові особливості саморегуляції особистості.

Складання індивідуального профілю процесів саморегуляції, її стильових особливостей відбувається протягом життя людини під впливом багатьох чинників, які можна розподілити на такі групи:

- чинник віку;
- індивідуально-типологічні та характерологічні особливості;
- особистісні утворення та змісти;
- особливості досвіду.

Дослідження формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів, проведене Ю. Лисюк, ґрунтувалося на впровадженні особистісно орієнтованого та аксіологічного підходів. Відповідно до зазначених підходів, педагогічний процес розглядався як стимулююче, пробуджуюче навчання, навчання резонансного впливу. Особливої значущості в ньому набували ціннісно-сміслова домінанта, рефлексивне осягнення особистістю власної ціннісно-сміислової та мотиваційної сфери, особистісне нормоутворення. Було встановлено, що ефективність формування досвіду саморегулювання досягається завдяки дотриманню таких умов:

- формуванню позитивного емоційного ставлення і мотиваційної спрямованості на самовиховання та самовдосконалення в музично-педагогічній діяльності;
- спонуканню студентів до активізації самопізнавальної діяльності;
- забезпеченню діалогізації навчально-виховного процесу;
- послідовному стимулюванню художньо-творчої самореалізації студентів на основі вільного самовираження в музично-педагогічній діяльності [1].

Однак, навчально-виховний процес недостатньо спрямований на формування саморегуляції майбутніх вчителів музичного мистецтва. Отже, визначені вище психолого-педагогічні умови розвитку саморегуляції в процесі фахового навчання передбачають в основному непрямі способи та форми формуючого впливу. Діяльності, які передбачають наявність у суб'єкта бажання підвищити ефективність саморегуляції власної виконавської діяльності, інтересу до шляхів розвитку вмінь та навичок саморегуляції, установку на їх практичне опанування. Це все характеризує особливості потребової та мотиваційної сфер майбутнього вчителя в аспекті спрямованості на оволодіння вміннями саморегуляції. Тому структурно-функціональна та змістовна складові усвідомленої самоорганізації повинні формуватися в процесі такого навчання поступово комплексно, поєднуючи в собі власне розвивальний, коригуючий та формуючий

аспекти. Відповідна робота може відбуватися на різних ланках організації навчального процесу.

Підсумовуючи дослідження видатних науковців щодо формування вмінь усвідомленої самоорганізації музично-виконавської діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва можна виділити наступні більш ефективні умови:

- здійснення комплексного педагогічного впливу;
- активізації у студентів функції рефлексії на всіх етапах музично-виконавської діяльності;
- спрямованість формуючого впливу на всі основні об'єкти регуляції (суб'єкт музично-виконавської діяльності, її процесу, функціонування суб'єкту в процесі здійснення діяльності).

Таким чином, в умовах сучасної музично-педагогічної освіти можливо знайти та використати методи та форми роботи, які забезпечать більш ефективний розвиток музично-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема, за рахунок опанування ним вмінь та навичок саморегуляції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лисюк Ю. С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах: Дис.канд. педагогічних наук: 13.00.02 / Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2007. – 239 с.

2. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2007. – 213 с.

3. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 1998. – 192 с.

4. Сидоренко Н. І. Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів: Дис. канд. психологічних наук: 19.00.07 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 263 с.

УДК: 373.5.015.31:7

Лазаренко С. С.

аспірант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Б. Хмельницького

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті проаналізована природа, особливості, сутнісні характеристики естетичного досвіду учня основної школи як елементу освітнього цілепокладання. Актуальність дослідження

полягає у виявленні значимості засвоєння досвіду естетичної діяльності як способу перетворення світу і самоорганізації індивіда на основах законів гармонії, затвердження естетичного образу в навколишньому світі і самому собі. Розглядається специфіка естетичного досвіду, емоційно-чуттєве знання, яке проявляється в здатності людини сприймати і усвідомлювати прекрасне, висловлювати своє ставлення до краси.

Ключові слова: естетичний досвід, естетична діяльність, освіта, досвід, виховання, культура.

Annotation. In the article the nature, features, essential characteristics of aesthetic experience as an element of education are analyzed. The relevance of the research is to identify the importance of mastering the experience of aesthetic activity as a way of transforming the world and self-organization of the individual on the basis of the laws of harmony, approval of aesthetic image in the world and actually in itself. The specific of aesthetic experience, emotional and perceptual knowledge, which is manifested in the human ability to perceive and comprehend beautiful, express their attitude to beauty is discussed.

Key words: The aesthetic experience, aesthetic activity, education, experience, education, culture.

Актуальними проблемами сьогодення є питання, пов'язані з естетичним вихованням і розвитком емоційно-естетичної культури підростаючого покоління. Особистісна орієнтація сучасного освітнього процесу передбачає залучення підростаючого покоління до формування та розвитку естетичного досвіду, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості.

У "Концепції художньо-естетичного виховання учнів загально-освітніх навчальних закладів" у загальних положеннях зазначено, що "художньо-естетичний розвиток – це становлення особистості, яке характеризується естетичним ставленням до мистецтва і дійсності, розвинутими спеціальними художніми здібностями та мисленням, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації і безперервного духовного самовдосконалення" [6].

Однією з найважливіших педагогічних цілей, незалежно від ступеня та специфіки освіти, є естетичний розвиток особистості, який тісно пов'язаний з характером міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Саме в процесі широкої багатоаспектної міжособистісної взаємодії педагога і учня відбувається передача естетичного досвіду, що передбачає розвиток естетичних потреб, здатність до пізнання та сприймання естетичного об'єкта, здатність до його оцінки, розвитку естетичного смаку особистості. Суб'єкт міжособистісного спілкування виходить з того, що його інформація "адресується такій системі, яка індивідуально своєрідна, активна у відповідності зі своєю унікальною природою і відповідно повинна переробити отриману інформацію, стаючи партнером її відправника в

їх спільній справі – спільного вироблення результатуючої інформації”[4, с. 150].

Поняття “естетичний досвід” широко і різнобічно розглядається в ракурсі філософської думки. Дослідники (А. В. Гулига, О. В. Буткевич, Л. Н. Столович, В. В. Бичков, Х. Г. Гадамер, П. С. Гуревич, В. І. Самохвалова, О. А. Кривцун, Є. Г. Яковлєва ін.) відзначають складність визначення естетичного досвіду, його неоднозначність і багатогранність. Аналіз педагогічних досліджень (А. В. Єлісєєва, Н. І. Киященко, Г. І. Корольова, Н. Л. Лейзеров, Б. Т. Лихачов, Б. М. Неменський, Г. А. Петрова, І. Ф. Харламов та ін.) також показує, що роль естетичного в розвитку особистості, сутність естетичного в освітньому процесі залишаються малодослідженими. Як і раніше не повністю вивчені такі проблеми, як місце естетичного компонента в структурі змісту загального освітнього процесу, естетичні закономірності самого освітнього процесу, естетичний досвід як мета освіти і сфера життєдіяльності людини, одна з його культурних компетенцій, її взаємозв’язок з іншими компетенціями. Не визначені методологічні функції категорій і законів естетики як інструментів виявлення сутнісних характеристик естетичного досвіду в структурі змісту освіти і способів його засвоєння. Можна припустити, що формування естетичного досвіду – досвіду переживання, сприйняття прекрасного, потреби в спілкуванні – є самостійною освітньою метою. Відсутність достатньої кількості наукових досліджень з проблеми характеристики естетичного досвіду в освітньому процесі, зумовила мету даної статті – висвітлити та зрозуміти зміст і механізми освітнього процесу, який формує естетичний досвід, тому звернемося до феномену “досвід”, і поняття про його види та функції.

Досвід – найважливіша властивість живого організму на будь-якому рівні його буття – генетичному, фізіологічному, соціальному, особистісному. Під досвідом, придбаним особистістю, розуміються, з одного боку, різноманітні “особистісні конструкції: висновки, установки, звички, погляди, переконання, винесені з життєвих подій, переживань, діяльності, а з іншого – це самі предмети, ситуації, породжувані ними проблеми, завдання, які актуалізують відповідний досвід, слугують його джерелом” [9, с. 164].

У людини, яка розвивається складаються різні види досвіду – несвідомо-рефлексивний, предметно-когнітивний, досвід готових способів діяльності, творчий і емоційно-ціннісний (І. Я. Лернер, В. В. Краєвський), компетентнісний (В. А. Болотов), рефлексивний (В. І. Слободчиков), етнокультурний (А. Б. Панькин, Г. Н. Волков), досвід пошуку життєвих сенсів (Д. А. Леонтьєв). В. В. Серіков розкриває в своїх дослідженнях особливості особистісного досвіду. Досвід, набутий особистістю, проявляється в її якісних характеристиках – відносинах, способах поведінки. Хоча досвід і ґрунтується на переживаннях і життєвих подіях, такі не завжди з

об'єктивної строгістю відображаються в свідомості особистості, оскільки в сформованому досвіді ці переживання представлені з позицій їх особистісного сенсу і суб'єктивного висновку. Особистісний досвід як раз і утворює суб'єктивну реальність індивіда. В кінцевому рахунку, як показує В. В. Серіков, навіть сама особистість – це теж особливий вид досвіду. В особистісному досвіді найважливішою стає сфера цінностей та смислів, вчинків, що здійснюються людиною, а не зовнішні атрибути регламентація її діяльності. Механізмом актуалізації справжніх естетичних переживань є не просто “заходи з естетики”, а колізійні ситуації та події, що ставлять особистість перед необхідністю прояву рефлексії, відповідальності, творчості, свободи. Особистісно значуща подія породжує емоційно-рефлексивні переживання (моральні, естетичні тощо), результатом яких є осмислення власного Я, відносин з іншими людьми, тобто відбувається “ревізія смислів свого буття”, що і є сприятливим ґрунтом для появи справді естетичних переживань, які залишають “слід” в свідомості та поведінці людини.

Говорячи про специфіку естетичного досвіду, ми актуалізуємо поняття емоційно-чуттєвого знання, яке проявляється в здатності людини сприймати і усвідомлювати прекрасне, висловлювати своє ставлення до краси. Звідси можна припустити, що елементом естетичного досвіду є уявлення особистості про специфіку естетичного. Дитина вже в ранньому віці виділяє естетичне з інших елементів предметного світу. У її свідомості поділяються образи казки і явища реального світу, значення слова і те, як воно сказано. Знання про естетичне спочатку носить неусвідомлений характер, потяг до прекрасного і лише пізніше вербалізується, аргументується, зіставляється з аналогами, узагальнюється, стає поглядом, принципом і т.п.

Уже в підлітковому віці естетичний досвід перетворюється в структурний елемент цілісного образу світу. Краса розкривається підлітку як загальне поняття, але не зливається з іншими проявами. Це і краса куточка природи, і гарний інтер'єр дитячої кімнати, і творіння великого майстра мистецтва. Дитина не може не помітити, що ті ж самі речі, але розставлені “в порядку”, виглядають інакше. І якщо вона підійде до фортепіано, на якому сестра щойно грала красиву п'єсу, і почне натискати на клавіші, пролунає безглузда какофонія. Він починає розуміти, що краса – це не річ сама по собі, а певне звернення людини до неї, робота, творче зусилля. Естетичний досвід спочатку приходиться до дитини не через курс лекцій з естетики, а через власні відчуття, переживання. Ступінь гостроти і яскравості цих відчуттів, безсумнівно, залежить від загальної і спеціальної обдарованості дитини. До підліткового віку вона починає розуміти значимість прекрасного, краси в житті людини, в тому числі володіння естетичними якостями (музичними, хореографічними, літературними,

художньо-графічними) для самовираження, оскільки такі якості, як зауважує підліток, цінуються в суспільстві, включаючи співтовариство його однолітків. Якщо під естетичним досвідом розуміти все різноманіття форм і способів взаємодії людини зі світом естетичних явищ і цінностей, то до сфери естетичного досвіду можна віднести широкий спектр гуманітарних, тобто істинно людських проявів людини, її здібностей, або, як частіше кажуть сьогодні, компетенцій. По-перше, це естетичне сприйняття як побудова естетичного образу художніх явищ (творів, текстів), а також виділення і конструювання даного способу при сприйнятті явищ природи, соціуму, буття людини, в яких естетичний аспект не заданий заздалегідь, а вимагає творчого підходу. По-друге, сюди можна віднести розуміння, але не тільки сюжету художнього твору, якщо мова йде про його сприйняття, а саме естетичного, художнього сенсу, авторського задуму. По-третє, найважливішою компетентністю в структурі естетичного досвіду є естетичний смак як здатність до виявлення естетичної цінності, вираження її через систему суб'єктивних оцінок. Відомий парадокс естетичного смаку полягає в тому, що суб'єктивна оцінка естетичного явища, поєднується з орієнтацією оцінювача на певні естетичні норми. Останні, втім, як і норми моральності, не прописані у вигляді готових правил, а орієнтуються на нелогічні та нераціональні структури свідомості, представлені в парадигмальних формах художнього мислення (класицизм, модернізм і т.п.), в менталітеті, моді та ін. Як стверджує Х. Г. Гадамер, “феномен смаку слід визначити як духовну здатність до розрізнення індивідуальних способів пізнання” [3]. Естетичний досвід містить і набуті індивідом різні види естетичних практик, що включають як досвід застосування відомих способів діяльності (І. Я. Лернер), який “після його засвоєння має форму умінь і навичок” [9, 100], так і творчий досвід, який передбачає самостійне створення естетичних феноменів. Естетичний досвід проявляється в особливих “навичках” і “уміннях” сприймати естетичні цінності, а також в специфічному невербальному “знанні”, установках, передчутті зустрічі з прекрасним, за висловом Є. Євтушенко. У той же час це конкретний процес, акт естетичної діяльності (сприйняття і творчості), який неможливий без того особливого “знання” і “вміння” [2]. Якщо переживання краси – це результат певного сприйняття суб'єктом явищ дійсності, суджень смаку, проектування духовного багатства на дійсність [7, с. 73], то досвід естетичного сприйняття є передумовою емоційного переживання, відчуття людиною краси, прекрасного. “Сприйняття людини – не тільки чуттєвий образ, а й усвідомлення предмета який виділяється з оточення. Чуттєве усвідомлення цього предмета становить основну, найбільш істотну відмінну рису сприйняття” [8; 266, 267]. На сприйняття прекрасного в різних сферах життя впливає, безумовно, загальний культурний потенціал особистості. Однак домінуючу роль при цьому грає, ймовірно, художня

освіченість, тобто освіченість у сфері мистецтва, яке інтегрується як естетичний потенціал буття людини. Розуміння законів мистецтва також важливо для здобуття естетичного досвіду, як, скажімо, знання законів фізики для орієнтування в світі природи. Досвід емоційних переживань прекрасного має форму свого роду “душевної події” (С. Л. Рубінштейн), яка дозволяє в новому, часто в більш високому і узагальненому ракурсі побачити феномени власного життя, свої внутрішні драми, роздуми і страждання. У цьому сенсі те, що називають “зустріччю з красою”, стає подією для особистості, коли дозволяє їй знайти нові сенси та вирішення своїх проблем. Так, входження в світ мистецтва породжує переживання гостроти колізій зустрічей з прекрасним, які емоційно захоплюють і вражають особистість. “Зустріч – це, на перший погляд, звичайна, випадкова, непередбачувана подія, зіткнення з іншою реальністю. Вона часто призводить до несподіваного, різкого повороту життєвого шляху людини, до моментального повороту в сприйнятті світу– до звернення, пробудження” [5, 288 с].

Результати аналізу філософських, психологічних, педагогічних досліджень (Л. С. Виготський, М. П. Гальперін, Б. Т. Лихачов, С. С. Гольдентріхт, А. Л. Гройсман, Р. А. Куренкова А. Н. Леонтьєв, Н. І. Рейнвальд, В. В. Бичков, Б. М. Теплов, С. Л. Рубінштейн та ін.) свідчать про те, що естетична діяльність в широкому значенні цього слова це створення предметів (творів, текстів, подій), що володіють естетичною цінністю. Авторами вона розуміється як “творчість за законами краси”, яке проявляється в різноманітних сферах життя людини (наука, мистецтво, природа, відносини між людьми, професійна діяльність, повсякденність та ін.). У словнику з естетики така діяльність трактується як “специфічний вид практично-духовної (створення творів мистецтва, фольклор, дизайн та ін.) і духовної (естетичне споглядання, естетичне сприйняття та ін.) діяльності”[1]. Найбільш розвинутою формою естетичної діяльності є художня діяльність, що передбачає створення і продукування творів мистецтва. Заснований на цій діяльності естетичний досвід є, як ми уже вищевідзначили, не у кожної людини, тому що передбачає обов’язкову наявність спеціальних здібностей.

Отже, розглядаючи характеристику категорії “естетичний досвід” та узагальнюючим і механізми освітнього процесу можемо зробити висновок, що естетичний досвід сприяє організації внутрішнього світу особистісних смислів, вражень, самопізнання і творчого самовираження. Естетичний досвід є однією з умов особистісного самовираження і визначення індивідуальних цінностей, смислів і усвідомлення внутрішньому змісті суб’єктного естетичного досвіду. Він пов’язаний зі зміною емоційно-ціннісних відносини особистості до світу, до людей і до себе, що є одним з показників становлення творчої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Беляева А. А. Эстетика:Словарь / А. А. Беляева. – М: Политиздат, 1989. 447 с.
2. Бычков В. В. Эстетика: учебник / В. В. Бычков. – М: КНОРУС, 2012. – 528 с.
3. Гадамер Х. -. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х. Г. Гадамер. – М: Прогресс, 1988. – 704 с.
4. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М: Издательство политической литературы, 1988. – 319 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
5. Лузина Л. М. Человек в проблемном поле воспитания / Л. М. Лузина. – Псков: ПГПУ, 208. – 288 с
6. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] / Л. М. Масол – Режим доступу до ресурсу: http://www.yur-info.org.ua/index.php?lang_id=1&menu_id=1182&article_id=165701#
- 7.Радугин А. А. Эстетика: Учеб. пособие для вузов / А. А. Радугин. – М: Центр, 2000. – 240 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М: Педагогика, 1989. – 487 с
9. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности:Учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений / В. В. Сериков. – М: Издательский Центр «Академия», 2008. – 256 с. – (Профессионализм педагога), – С. 164

УДК37.018.54:780.616.432(510)

Лань Синь Дзюнь

аспірантка

Національний педагогічний університет
імені Михайла Драгоманова

ОСНОВНІ ПИТАННЯ ДОВУЗІВСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З КНР

Анотація. В статті порушуються актуальні питання недосконалості довузівської підготовки студентів з КНР. Пропонується вирішення проблеми шляхом діалогу культур, з позицій полікультурної освіти на засадах методологічного та компетентнісного підходів.

Ключові слова: фортеп'янке навчання, музичне мислення, художня ментальність.

Annotation. The article raised topical issues imperfections Preparatory students from China. It is proposed to solve the problem through dialogue of cultures, from the standpoint of multicultural education based on competence and methodological approaches.

Keywords: learning piano, musical thinking, artistic mentality.

В умовах запровадження багаторівневої освіти у вищих мистецьких навчальних закладах особливої ваги набуває проблема наступності фортепіанної підготовки майбутніх вчителів музики (зокрема студентів з КНР), професія яких поєднує риси та вміння педагога-виконавця, концертмейстера-ілюстратора, лектора-музикознавця, педагога-просвітника, носія духовної культури та естетичного смаку.

Осмислення теоретичних засад фахової підготовки майбутніх учителів музики (С.Горбенка, Н.Гуральник, Н.Мозгальнової, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Рудницької, О.Щолокової та ін.) свідчить про те, що метою фортепіанного навчання є розвиток особистісно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, готовності до самостійної музично-педагогічної діяльності.

Навчання фортепіанної гри – складний і багатогранний процес. Він включає в себе як піаністичний, так і загальномузичний розвиток студентів. Не тільки навчити добре грати ряд творів, але на основі цього озброїти його найважливішими принципами підходу до різноманітних явищ мистецтва – така нагальна проблема фортепіанної педагогіки, – повчав О.Алексєєв. Необхідно навчити вихованця фортепіанного класу самостійно, без підтримки і опіки ззовні орієнтуватися в тексті і характері музичного твору, в питаннях форми, стилю, технічного оволодіння матеріалом і т.п., бо при певних обставинах йому доведеться в майбутньому виконувати музично-виховні, музично-педагогічні, музично-просвітницькі функції. Завдання – “зробити якомога швидше так, щоб бути непотрібним учневі ... тобто прищепити йому самостійність мислення, методів роботи, самопізнання і вміння домагатися мети, які називаються зрілістю”, – підкреслював Г.Нейгауз.

У результаті дослідницького пошуку та аналізу з'ясовано, що у ХХ столітті в радянських країнах спостерігається помітне прагнення видатних майстрів-педагогів (А.Алексєєв, Л.Баренбойм, Т.Беркман, Н.Барінова, Ф.Бузоні, Т.Воробкевич, О.Гольденвейзер, Й.Гофман, А.Єсипова, Г.Коган, Й.Левін, С.Майкапар, Б.Міліч, Я.Мільштейн, Л.Ніколаєв, Л.Оборін, С.Савшинський, С.Фейнберг, Г.Ципін) до розробки комплексної методики музичного навчання, в основу якої покладено співвідношення між художнім і технічним розвитком учня. Їх праці заклали підвалини для розробки художнього аспекту музичної освіти в країнах радянського простору.

На жаль, у Китаї, зазначають китайські науковці Ван Бін, Лянь Лю, Шугуан та інші, подібна система підготовки музикантів не функціонує. Існує проблема повної неузгодженості навчальних планів музичних закладів різних рівнів, як приклад: у консерваторії студенти

вивчають предмет “Введення в музику”, який логічніше, на думку Лянь Лю, вивчати на середньому чи початковому рівнях навчання музиці. У Китаї, упродовж тривалого часу, основна увага приділялася підготовці музикантів-практиків, що було зумовлено попитом на професійних виконавців (створення музичних колективів, поповнення їх репертуару національної музикою, участь китайських виконавців у міжнародних конкурсах). Така ситуація зумовила те, що пріоритетом у процесі фахової підготовки стала практика, а не теорія. В усіх ланках музичної освіти (професійна середня музична школа, училище, консерваторія) головною метою стало набуття навичок оперування музичним матеріалом, а теоретичні навчальні курси вважають другорядними.

Варто зазначити, що у китайській системі фортепіанної освіти і сьогодні не приділяється значної уваги вивченню історії та теорії музики – ці предмети часто відсутні в школі, а в училищі їм не відводиться багато часу. Музичним розвитком учнів займаються переважно викладачі фортепіано, які готують їх до конкурсів. Обмеженість музикознавчих дисциплін у спеціальних музичних навчальних закладах та цілеспрямована підготовка вчителів музики в педагогічних вузах, де основний акцент робиться на педагогіці, призвело до того, що рівень музичної грамотності довузівської підготовки китайських студентів доволі низький, оскільки вони не володіють навіть базовими знаннями з теорії та історії музики. О.Рєброва, Лю Цяньцян, говорячи про фахову підготовку музикантів в Китаї, акцентують увагу на слабкому рівні музичного мислення китайських студентів, який “не дає змоги осягнути всі складнощі художнього образу музичного твору, що виконується. Викладачеві важко порушувати питання високопрофесійної інтерпретації творів, застосовувати необхідні метафори, наводити аналогії”.

Подолання виникаючих труднощів вимагає крім таланту спеціальних знань, вмінь і навичок, без яких неможливо розвинути виконавську техніку, а також досягти мистецтва втілення творчих задумів у процесі виконання музичних творів. Українські вчені-педагоги вважають одним із шляхів вирішення даної проблеми у розвитку музичного мислення, як одного з основних критеріїв сформованості культури (О.Щолокова), музичного сприйняття (О.Ростовський, О.Рудницька), естетичного ставлення до дійсності та мистецтва (В.Бутенко, О.Костюк).

Сприйняття музики залежить від рівня звуковисотного й поліфонічного слуху, голосового апарата, знання й слухового засвоєння основних елементів музичної мови. Повноцінне сприйняття музичних творів можливо лише тоді, коли музичне мислення здійснюється паралельно з усвідомленням логіки художньої форми й ідейно-естетичного змісту музичних образів. Музичне мислення забезпечує рівень художніх емоцій. Адже, щоб повноцінно сприймати музику, треба вміти стежити за її розвитком (відзначити повторення,

контрастне зіставлення матеріалу, варіювання, простежити фразування та тематичний розвиток мелодії). Осягнення змісту музики вимагає здатності розрізняти засоби музичної виразності й усвідомлювати їхнє виразне значення, щоб кожний з компонентів музичної виразності (лад, гармонія, ритм, мелодія, темп, динаміка й т.п.) одержав своє місце в специфічній музичній логіці, що конструктивно організує виразні засоби в цілісному музичному творі. Взаємодія форми й логіки ведуть слухача лабіринтом музичних образів. Отже, найвища ціль музичного мислення – пізнання світу мистецтва за допомогою специфічних музичних засобів. Музичне мислення є якісною мірою професіоналізму майбутнього вчителя музики, – зазначає Н.Мозгальова. Музичне мислення – це процес усвідомлення художніх образів в музиці, що характеризується узагальнено-аналітичним їх сприйняттям і відтворенням в музично-педагогічній діяльності.

Фортепіанна підготовка майбутніх вчителів музики включає в себе оволодіння світовим досвідом фортепіанної класичної музики, що потребує від китайських студентів-піаністів особливих зусиль. В китайській мові відсутня інтонаційна система вираження емоцій, а для китайського мистецтва характерний, переважно, візуально-символічний характер відображення почуттів. Стійка художня ментальність китайських студентів ґрунтується на традиціях Сходу. Тому, як зазначає О.Реброва: “музиканти, які потрапляють на навчання в європейські держави з мотивацією осягнути європейське музичне мислення, відчують весь спектр суперечливих дуальностей : від специфічних музично-мовних (семантично-ладових, інтонаційно-тембральних: європейські лади – пентатоніка) до виконавсько-інтерпретаційних (стильових, образних: художньо-аналітичний – інтерпретаційний).

Розбіжність ментальних основ духовних культур азіатського і європейського типів досить суттєва, але спільним між країнами є те, що проблему наступності фортепіанного навчання студентів вчені та педагоги намагаються вирішувати шляхом діалогу культур, з позицій полікультурної освіти на засадах методологічного та компетентнісного підходів, адаптуючи методичні здобутки українських вчених та педагогів-практиків до китайського національного ґрунту, шляхом пошуку спільних цінностей, педагогічних ідей та методичних досягнень.

СОЦІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ

Анотація. В тезах визначено соціальну цінність і соціальну значущість художнього сприйняття. Висвітлюються погляди провідних музикознавців і музичних критиків на дану проблему. Виявлено взаємозалежність творчості та художнього сприйняття, взаємозв'язок між вихованням публіки та сприйняття нею мистецтва. Розкрито соціальні функції мистецтва, зокрема комунікативну, та її роль у формування художнього сприйняття.

Ключові слова: мистецтво, музика, спілкування, публіка, творчість, художнє сприйняття.

Annotation. In theses defined social value and social value of art perception. It reflects the views of leading musicologists and music critics on this issue. Revealed the interdependence of creativity and artistic perception, vzayemozvyazok between education and the public perception of her art. Reveals the social functions of the arts, particularly communicative, and its role in the formation of artistic perception.

Key words: art, music, communication, public, creative, artistic perception.

Виділення соціологічного аспекту у вивченні такого складного прояву художньої діяльності, як художнє сприйняття, вказує на його соціальну значущість і актуальність для сучасної мистецької практики. Різні аспекти означеної проблеми розглядалися протягом багатьох років. Так в працях О.Запорожця, В.Зінченка, О.Леонтьєва, Б.Ломова сприйняття розглядається з позицій теорії перцептивної діяльності; О.Костюк вважає сприйняття особливою внутрішньою дією; П.Якобсон звертає увагу на культуру сприйняття, властиву певним слухацьким групам. У роботах Б.Асаф'єва, Л.Мазеля, В.Медушевського з'ясовується, як культура сприйняття відбивається на побудові музичного твору. Соціологічні аспекти художнього сприйняття розглянуто в роботах Ю.Давидова, А.Сохора, В.Цукермана та ін..

В наш час проводиться велика кількість досліджень, викликаних потребою вивчення художніх смаків сучасної молоді, публіки, слухацької аудиторії. Загально визнано, що засоби масової інформації, які є розповсюджувачами мистецтва, здійснюють величезний вплив на музичні орієнтації, інтереси, потреби слухацької аудиторії та її реальну участь у споживанні мистецтва різних жанрів. Ситуація масового розповсюдження і сприйняття музики, характерна для сьогодення, внесла деякі зміни в традиційні прийоми вивчення художніх явищ, зокрема – це опертя на філософо-соціологічну основу, науково

обґрунтовану мистецьку теорію, методику проведення діагностувальних досліджень. На переконання А.Сохора, у вивченні художніх явищ необхідно спиратись на системний підхід, що передбачає співвіднесення мистецтва з системами більш високого рівня, поступового і різнопланового його вивчення в якості елемента художньої культури суспільства в цілому.

Розгляд мистецтва як соціально обумовленого явища, як одного з найважливіших засобів соціально ідеологічного впливу є давньою традицією. В трактатах філософів різних епох, в працях теоретиків і документах практиків міститься багато цікавих здогадок та ідей відносно загальних закономірностей соціального функціонування мистецтва. Особливо жваво обговорювалась дана проблема в країнах, де відбувався активний розвиток різних видів мистецтв – це Давня Греція, Італія, Західна Європа. Мислителі Давньої Греції та інших країн, міркуючи про мистецтво і суспільство приділяють увагу переважно двом питанням: соціальним функціям мистецтва та його суспільному сприйняттю. Найбільш повно соціальні функції мистецтва представлені у Аристотеля, який виділяє та аналізує такі: фізіологічний вплив, очищення афектів, моральне виховання, інтелектуальна розвага. При цьому Аристотель не тільки поєднує їх в систему, але й пробує встановити їх ціннісну ієрархію і значення для різних верств суспільства. Цікавою є ідея Аристотеля про багатофункціональність мистецтва, системність його соціальних функцій, їх якісних і кількісних відмінностях.

Варто відзначити погляди вченого на взаємозв'язок між соціальною роллю мистецтва і відношенням до нього суспільства, зокрема публіки. Дане питання цікавило й інших вчених. Так, Платон, розділяючи публіку на чотири групи, робить першу в історії спробу диференції публіки за “типами” її сприйняття та відношення до мистецтва, “відношення, що визиває у різних груп публіки інтерес до різних форм, видів і родів мистецтва”. Перспективною можна вважати ідею великого філософа відносно зворотнього впливу публіки на музикантів, сприйняття – на творчість та виконавство. В зв'язку з цим доречно нагадати думку мислителя про диференціацію музичного репертуару в залежності від аудиторії, “адже, як вважає вчений, кожний отримує насолоду від того, що притаманне його натурі”.

Розглянуті питання набувають нового характеру у ХІХ – початку ХХ століття, коли увага філософів та митців концентрується на проблемі функціонування мистецтва в суспільстві та його взаємовідносинах з різними шарами суспільства. Значне місце в мистецькій критиці того часу (О.Одоевський, О.Серов, В.Стасов) займали питання соціальної обумовленості художнього сприйняття, які розглядалися в безпосередньому зв'язку з формуванням і вихованням публіки та сприйняття нею мистецтва. За визначенням А.Сохора, це “була одночасно і боротьба за залучення в концертні і художні зали

нової, демократичної публіки, до якої була звернена творчість сучасників але яка була недостатньо підготовлена до її сприйняття”. Проте, коли на початку ХХ століття задача завоювання і виховання нової публіки була значною мірою вирішена, увагу вчених було спрямовано на розробку деяких соціологічних проблем, зокрема щодо співвіношення творчості та художнього сприйняття.

Для нашого дослідження важливими є роботи П.Сокальського, присвячені проблемам художнього сприйняття. І хоча в них акцентується переважно психологічна і фізіологічна сторона цього процесу, деякі думки презентують більш широке бачення автором даної проблематики. Заслуговує на увагу думка вченого про те, що поняття “художній твір” повинно включати його сприйняття суспільством. Автор відзначає, що “художній твір – це глибокі, тонкі, найцікавіші вібрації, які проходять в живих людських організмах, відображають і деякою мірою організують свідомість; це ті переживання які залишаються в так званому духовному житті, обумовлюють його багатство та красу. І тому, художник коли творить, своїм внутрішнім оком бачить перед собою сотні, тисячі і мільони людей, в яких народжена ним думка отримає продовження, розгорнеться в дещо колосальне... Оскільки художник в своїй творчості прагне не до абстрактної досконалості, а до максимальної зрозумілості для сучасників, відповідно спрямованість і художній рівень його творів залежать не тільки від таланту і майстерності, але й від його публіки, рівня її художнього сприйняття”.

Продовження цих думок знаходимо в працях Б.Яворського, який надавав великого значення взаємозв'язку між творчістю і суспільним сприйняттям, що підтверджується його відомим тезисом “Мистецтво створюють творці і публіка”. Звідси витікає необхідність виховання слухачів, цілінаправлене формування їх художнього сприйняття. З цією метою Б.Яворський розробив курс “Слухання музики”, призначений для навчання слухачів сприймати і розуміти музику за допомогою “організації мислиневих процесів”; запису своїх вражень, самостійного аналізу творів, пояснень педагога. Досить цікавою і плідною є думка видатного вченого про комунікативні функції музики, її роль як засобу спілкування, причому не тільки між сучасниками, але й між суспільствами різних епох. З цього приводу вчений зазначав: “Якщо мистецтво є засобом спілкування людей між собою, то слухання старовинної музики, споглядання старовинного живопису, скульптури, архітектури є спілкуванням на відстані епох”. Лаконічно викладену концепцію комунікативної функції мистецтва знаходимо в роботах О.Сєрова, який не раз писав про музику як особливий вид поетичного мовлення, призначений для передачі ідей, почуттів, образів. “Мистецтво є засобом спілкування з людьми, а не ціллю” – наголошував відомий публіцист. Для свого часу це був зовсім новий погляд на

мистецтво, адже його комунікативна роль ще не була до кінця усвідомлена і не ставала предметом наукового розгляду.

УДК 378.091.33:78.071

Любар Р.О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування
Криворізький державний педагогічний університет

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА

Сьогодні в процесі підготовки студентів-магістрів мистецьких факультетів гостро постають питання розробки і впровадження таких методик викладання спеціальних музичних дисциплін, які б ефективно впливали на формування їх професійної компетентності, стимулювали розвиток творчого потенціалу особистості, спонукали до виконавської діяльності.

У зв'язку з цим виникає необхідність у розробці такої системи поєднання методик викладання спеціальних музичних дисциплін, яка б комплексно ознайомила магістрів з існуючими методичними роботами видатних музикантів-педагогів, їх поглядами, методиками роботи, прищепила основні знання і вміння викладання мистецьких дисциплін та висвітила особливості й відмінності існуючих методик.

Однією з головних методик у підготовці майбутніх викладачів мистецьких дисциплін є методика викладання дисципліни диригентсько-хорового циклу (хоровий клас, хорове диригування, читання хорових партитур). У комплексній системі навчання кожен курс орієнтований на оволодіння методами і прийомами роботи з хором колективом, але й вирізняється своїми специфічними особливостями.

Студенти бакалаврату музично-педагогічних відділень повинні вивчати методику постановки голосу, яка максимально наближена до методики викладання хорового співу: єдина академічна манера співу, однотипові атаки звуку, єдині способи звукоутворення, звуковедення, дихання.

Вивчаючи курс методики викладання хорового співу, студент-магістр знайомиться з історією розвитку вокально-хорової методики, роботами видатних хорових діячів, оволодіває методичними основами роботи в хором колективі, прийомами та методами роботи з учнівським, студентським хором.

В процесі навчання студенти вивчають особливості співацького голосу, специфіку вокально-хорової роботи, вокально-хорові навички, методику розспівування хорів різних типів, методику розучування хорового твору з навчальним хором та ін.

Для успішної роботи в хоровому класі студент повинен вміти самостійно підібрати розспівки для однорідного та мішаного хорів з поступовим ускладненням музичного матеріалу, вправи для згладжування реєстрів, розвитку артикуляційного апарату, вироблення чіткої дикції; скласти репертуар дитячого, жіночого, чоловічого та мішаного хорів.

Після засвоєння даної методики вивчається методика викладання хорового диригування. Студент знайомиться з навчально-тематичним планом всіх років навчання диригуванню, загальними положеннями викладання хорового диригування, оволодіває методикою постановки диригентського апарату, вивчення схем диригування, прийомами виконання: ауфтактів, вступу та закінчення, дроблення основної методичної одиниці, різних штрихів, фермат, показу динаміки, акцентів, синкоп. Студент вивчає вправи, орієнтовані на розвиток диригентської волі, швидкої реакції, емоційності та артистизму диригента.

Для самостійної роботи студента можна використовувати загальні для даних методик творчі завдання: визначити особливості роботи з хоровими творами із супроводом та без нього, скласти план репетиційної роботи з хором і т. ін.

Важливим матеріалом для засвоєння на даному етапі є тема психологічних аспектів складного творчого процесу диригування. Магістри вивчають систему підготовки диригента до роботи з колективом, особливості спілкування з хористами, особистісні якості майбутнього диригента, опрацьовують вправи щодо розвитку музично-творчих здібностей учасників хору.

Хормейстер повинен уміти кваліфіковано продемонструвати твір учасникам хорового колективу, розкрити його зміст, ідею, передбачити всі виконавські труднощі та намітити шляхи їх подолання. Тому майбутньому викладачу диригентсько-хорових дисциплін в період навчання слід ґрунтовно пізнати основи методики читання хорових партитур: знати етапи аналізу партитури, володіти методичними прийомами читання хорових партитур, транспонування хорових творів.

Вільне володіння практичними навичками читання партитур дасть змогу хормейстеру чітко уявити собі хорове звучання, вірні темп та динаміку для подальшої раціональної й цілеспрямованої репетиційної роботи з хоровим колективом.

На жаль, на виробничій практиці магістрів іноді спостерігається відсутність методичної узгодженості в роботі диригентського, хорового та оркестрового класів. Замість вироблення єдиних методико-виховних принципів у формуванні молодих спеціалістів нерідко можна зустріти недооцінку цього питання.

Бажано, щоб викладачі індивідуальних класів знали специфіку спеціальних музичних дисциплін, періодично відвідували ці заняття та

допомагали студентам вирішувати складні питання методики їх викладання.

Тісний взаємозв'язок методик підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін сьогодні є необхідною умовою високоякісної підготовки молодих фахівців.

373.3.018.53:783:8

Майба О.К.

аспірант Національний педагогічний
університет ім. Михайла Драгоманова
викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та
хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАННЯ ЦЕРКОВНИХ ПІСНЕСПІВІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В УМОВАХ НЕДІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Анотація. У тезах визначено особливості виконання церковних піснеспівів молодшими школярами в умовах недільної школи. Православні духовні піснеспіви розглядаються нами не тільки як вокально-зручний репертуар налаштування голосу на правильне співоче голосоутворення, але і як чудовий дидактичний матеріал для формування християнських цінностей молодших школярів.

Ключові слова: церковний спів, молодший шкільний вік, недільна школа.

Annotation. In theses peculiarities ecclesiastical chants younger students in the conditions of Sunday school. Orthodox music we considered not only as a vocal and comfortable setting repertoire singing voice properly singing phonation, but also as an excellent didactic material for the formation of Christian values in primary school children.

Key words: church singing, primary school children, Sunday school.

Нині відроджується традиція залучення молодого покоління до християнських православних цінностей засобами хорового співу. Найбільш ефективною формою у цьому процесі, на нашу думку, виступає робота недільної школи, яка створює умови для повного та ефективного навчання дітей навичок церковного співу. У православних навчальних закладах вивчається не тільки церковнослов'янська мова, життя святих, але й проводяться уроки церковного співу. Діти знайомляться з православною музичною культурою, виконують найбільш значущі піснеспіви Богослужіння.

Найголовнішою рисою церковних піснеспівів є їх спрямованість до світу невідомого, духовного - до Бога, до Божої Матері, святих - і відповідний піднесений настрій, прагнення до виконавців Божественного, на відміну від світської музики, де, як правило,

кінцевою метою співочої діяльності є створення правдивого високохудожнього вокально-сценічного образу.

Виконання церковних піснеспівів - це не тільки молитва до Бога, це і звернення до самого себе, до усвідомлення і осмислення своїх вчинків. Поряд зі здатністю відчувати красу світу церковний спів формує у дитини прагнення до краси і гармонії у своєму житті, у своїх поглядах, вчинках, ставленні до навколишнього світу. Тому виконання духовної музики – це роздум, філософія, а точніше, богослів'я у звуках. На думку педагога К. Д. Ушинського, виконання богослужбових піснеспівів має велике значення у вихованні дітей, так як виконання церковних піснеспівів привчають дитину знаходити інтерес до діяльності в духовній атмосфері, яка може забезпечити щастя вихованця, тобто головну мету виховання. Про виконання духовних піснеспівів писав святий Іоанн Златоуст: “Де пісні духовні, туди сходить благодать Духа, і освячує уста і душу ... Навіть якщо б не розумів сили слів, привчай уста вимовляти їх, і мова освячується цими словами, коли вони вимовляються з ретельністю”.

На наш погляд, головною особливістю виконання церковних піснеспівів – це відсутність внутрішнього конфлікту (контраст в духовній музиці ніколи непереходить в конфлікт) - звідси її особливий внутрішній спокій, споглядальність, які сприяють гармонійному сприйняттю світу, прагненню жити за Божественними законами, суть яких Доброта і Любов. Вплив церковного співу відбувається через емоційну сферу, а діти пізнають світ саме через емоції. Про виховання дитини через церковний спів професор Стулова Г.П. пише: “Душа дитини, як камертон, здатна налаштуватися з музикою, що несе світло або темряву, добро чи зло, небесне або земне”. Тому питанню емоційності при виконанні церковних піснеспівів молодшими школярами слід приділяти особливу увагу.

Найчастіше безконфліктність і умиротворення церковного мистецтва ототожнюють з беземоційністю, що дозволяє противникам поглибленого вивчення духовної музики в початковій школі говорити про неефективність такого навчання дітей молодшого шкільного віку, які емоційно сприймають навколишній світ. Однак сучасні дослідження цієї проблематики дають підстави для іншого погляду на церковне співоче мистецтво. Духовна музика надзвичайно багата на емоційні переживання і не має нічого спільного з байдужістю, або так званою “нейтральною” емоцією. Наприклад, професор В. В. Медушевський вважає, що церковним піснеспівам властиві “особливі” емоції, які справедливо назвати “високими”: відвага, покаяння, надія, любов.

Вивчаючи проблему особливостей виконання церковних піснеспівів молодшими школярами, ми звернулися до статті В.Н.Холопової, де розглядається специфіка музичних емоцій. Автор пише про подвійність будь-якої музичної емоції, що складається з емоції зображуваної і емоції природно-натуральної. Зображувані

емоції можуть бути як позитивні, так і негативні (тріумф і скорбота, благоговіння і гнів, радість любові і гірка іронія). Ми вважаємо, що зразковим аналогом цього виду емоцій духовної музики можуть бути так звані “особливі” емоції, про які було згадано вище. Позитивні природно-натуральні емоції створюються в духовній музиці, на наш погляд, контекстом її виконання: спрямованістю до Божественного, налаштованістю на соборне служіння, загальною атмосферою храму, що викликає піднесеність, натхненність, висоту почуття. Таким чином, позитивний характер переживань, як якісна відмінність музичних емоцій від життєвих, де особливо розгалужена шкала негативних переживань, притаманний духовній музиці не в меншій мірі, ніж світській.

Відомо, що Слово посідає в духовній музиці чільне місце. Отже, церковний спів передбачає, насамперед, розуміння того, що співає, а вже потім - чистоту, тобто красу самого співу. Розумність і природність - основні принципи богослужбового співу. Вокальність церковних піснеспівів створюється і особливостями церковнослов'янської мови, на якій правляться православні богослужіння. Ці особливості створюють співучість церковнослов'янських слів і округлість, об'ємність, благородство звучання, які є у свою чергу основою правильного співочого голосоутворення.

Сила звучання всього хору і кожного співочого голосу окремо повинна обмежуватися природною гучністю. Голоси кліросних співаків повинні виховуватися на основі активного піано. Як зазначав Л.Б.Дмитрієв, вимога “тихогласного” співу зберігає голос, не даючи можливості для форсування. Церковний устав свідчить, що співак повинен розумно користуватися своїми голосовими засобами. Тому регенту дитячого церковного колективу необхідно знати природний діапазон кожної дитини, щоб у виконанні церковних піснеспівів дотримуватися природності та виразності голосу які мають бути підпорядковані змісту і характеру мелодії. Отже, у церковному співі знаходять своє відображення ті природні і раціональні правила поведінки з голосом, які сприяють природному налаштуванню голосового апарату на правильно-скоординовану його роботу, що благотворно позначається на його розвитку і сприяє швидкому закріпленню вокальних навичок.

Таким чином, особливостями виконання церковних піснеспівів молодшими школярами ми вважаємо: 1). емоційний стан дитини; 2). розуміння змісту виконуваного церковного піснеспіву; 3). вокально-хорові вміння та навички. Однак проблеми, пов'язані з виконанням церковних творів в умовах недільної школи потребують детального вивчення та узагальнення на вимоги.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи у навчанні молодших школярів церковному співу стане предметом наших подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитрієв Л.Б. Основи вокальної методики. - М.: Музыка, 1968. -675с.
2. Кошмина И.В. Духовная музыка в самообразовании учителя // Проблемы художественно-эстетической подготовки современного учителя: Сб. научн. трудов. - Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 1997. - С.230-238. с.231-232
3. Медушевский В.В. Музикознавство: проблеми духовного. - М., 1988. с. 118.
4. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки Дис... д-ра. пед. Наук, 1997-333с
5. Стулова Г.П. О православном воспитании детей через церковное пение. Доклад на УШ Международном Фестивале Православной музыки 24 февраля 1996 в Москве.
6. цит. За кн.: Миколаїв Б., протоієрей. Знаменний розспів і крюкова нотація як основа православного церковного співу. досвід дослідження мелодики і нотації російського православного церковного співу з боку церковно-богослужбової. - Иосифо-Волоцький монастир: Нова книга, 1995.- 300с

УДК [373.3.091.33:78]:159.937

Маковський Д. О.

аспірант кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

МУЗИЧНЕ СПРИЙНЯТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ

На сьогодні система української музичної освіти має за мету вирішувати різнобічні проблеми та створювати умови для розвитку музичної культури школярів. Особлива роль у цьому процесі належить загальноосвітнім закладам, а зокрема початковій школі, де в учня відбувається розвиток таких компонентів музичної культури, як ціннісне ставлення до музичного мистецтва, емоційність, накопичення знань про музику, розширення мистецьких інтересів, формування музичного смаку, і найголовніше, – досвід музичного сприйняття.

Сприйняття музики і її специфіка досліджується в різних сферах наукового знання, оскільки це питання є одним з найважливіших напрямків в теорії та практиці музичної освіти.

Герменевтичний підхід в освіті є одним з основних способів осягнення істини та розуміння досліджувальних явищ. Герменевтичний підхід спрямований на цілісне смислове розуміння цілого ряду наук. Сенс людського буття і його розуміння хвилювали кожне покоління.

Герменевтичний підхід найбільш характерний для гуманітарних наук (філософії, літератури, історії, права, педагогіки і т. д.).

Герменевтика (від давньо-грецького слова *hermeneutikos* – “пояснює”, “розтлумачує”) – напрям у філософії, основною проблемою якого є проблема розуміння. Вона починає використовуватися як принцип наукового дослідження, що потребує більш осмисленого і глибокого розуміння сутності явищ і процесів. Формування герменевтики як самостійного напрямку пов'язане з такими іменами Ф. Шлейєрмахера та В. Дільтей.

Під музичною герменевтикою розуміють теоретичну дисципліну, яка прагне встановити зміст, укладений в музичних формах. Герменевтика нашого часу знаходить своїх попередників, не кажучи про античність, письменників і теоретиків Ренесансу, особливо у авторів XVIII століття – Матисоне, Геніхене, Квантце та інших.

Першим зробив спробу встановити зміст, укладений в музичних формах Р. Кречмар в 1902 році. Для нього характерно його ставлення до загальної естетики. Р. Кречмар був вельми далекий від думки шукати принципового обґрунтування герменевтики у філософських поглядах. Він вважав, що герменевтика в музиці потрібніша, ніж в інших мистецтвах. Бо у музиці немає очевидних, прямих зв'язків із всесвітом, з природою. Внаслідок цього виникає безпорадність слухача перед великим музичним твором: він не знає як його розуміти. Між тим таке розуміння абсолютно необхідно вже з практичної точки зору. Щоб досягти розуміння музичного твору, слухач має перейти за межі переживання лише якогось невизначеного потрясіння. Наступним ступенем буде розуміння форми. Але й воно лише перехідний момент. Для Р. Кречмара музична мова менш ясна і менш самостійна, ніж мова слів. Твердження про музичне сприйняття здаються йому абсолютно неможливими в наш час, після того, як вивчено начерки Л. Бетховена, варіанти Г. Генделя, Й. Баха, А. Моцарта, Ф. Шуберта.

Герменевтичний підхід у розумінні музики включає в собі наявність певного досвіду її сприйняття (на рівні слуху, емоцій, мислення). Видатний представник музичної герменевтики А. Шерінг вважає, що будь-яка музика обов'язково говорить щось про те, що не є предметом музики, але завдяки музиці набуває символічного характеру. Герменевтичне розуміння символічної природи музики веде за межі абстрактного музичного мислення. Останнє є умовою, за допомогою якої може виявитися дещо, що перебуває глибше мислення й водночас за його межами. Головне завдання й призначення герменевтики за А. Шерінгом полягає в тому, щоб усвідомити естетичні наміри й ідеї, що проявляються в музичних творах і тим самим створити у того, хто насолоджується найбільший психологічний резонанс.

Відомо, що організація сприйняття музики – одна з найбільш складних музично-педагогічних проблем. Кожне покоління педагогів-

музикантів звертається до проблеми сприйняття музики і вирішує її по-новому. Підкреслимо, що вперше термін “сприйняття” як основа музичної діяльності учнів на уроці музичного мистецтва реалізувався в музично-педагогічних працях провідних діячів вітчизняної музичної освіти – Б.Яворського, Б. Асаф’єва, Н. Шацької.

В різних наукових та методичних джерелах “сприйняття музики” і “музичне сприйняття” трактується авторами як ідентичні так і різні по суті поняття. Термін “сприйняття музики”, вважав Є. Назайкинський, пов’язаний з працями, в яких розкривається психологічні аспекти даного феномена. Тому музичне сприйняття авторами часто розглядається як здібність, яка пов’язана з іншими індивідуальними музичними здібностями. Тієї ж думки притримувалась О. Апраксина, при цьому вона вважала, що “музичне сприйняття” і “сприйняття музики” однакові за змістом поняття.

В цілому музичне сприйняття можна визначити як: активний внутрішній процес розуміння музичного образу, єдність емоційного та усвідомленого; здатність переживати настрої і почуття, що виражаються композитором і отримувати від цього естетичне задоволення; діалог за допомогою музичної мови між слухачем, виконавцем і композитором.

У молодших школярів переважає сенсомоторний характер музичного сприйняття. Музика в рухливому темпі викликає позитивні емоції. Вона найбільш близька дитині, оскільки надає їй можливість висловити свої враження від музики. У психолого-педагогічній літературі виділяють такі особливості музичного сприйняття у молодших школярів:

1. При сприйнятті і оцінюванні музики у молодших школярів переважають зорові уявлення. Слабо розвинене естетичне почуття і абстрактне мислення, а притаманний конкретний, наочно-образний характер мислення, тісно пов’язаний з їх життєвим досвідом. Тому їх приваблюють твори, які відрізняються яскравістю і конкретністю образів, гнучкістю ритмів, простотою музичної форми.

2. Дітям молодшої школи притаманна цілісність та емоційність при сприйнятті. Їм важко виділяти різні музичні образи. Школярі добре сприймають загальний характер твору, але часто не помічають його індивідуальних особливостей. Твір сприймається ними як зовнішній подразник позитивних емоцій, приємних спогадів про життєві враження. Для дітей цього віку характерна мимовільна увага, що вимагає його активізації шляхом перемикання з одного виду музичної діяльності на інший.

3. Обсяг слухової уваги у дітей обмежений. Це слід враховувати при прослуховуванні музичних творів. Так, для дітей 1-2 класів обсяг слухової уваги коливається від 1 до 1,5 хвилин, 3 класу – 3 хвилини, 4 класу – 4-5 хвилин.

Таким чином, музичне сприйняття у молодших школярів є феноменом у контексті герменевтичного підходу. Герменевтичний підхід дозволяє розв'язати проблему розуміння музичного твору, а також стимулювати у школярів інтерес до музики. Герменевтичний підхід зумовлюється певними принципами, а також реалізується через активну дослідницьку діяльність з музикою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гришанович Н.Н. Музыка в школе: методическое пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с 12-летним сроком обучения / Н.Н. Гришанович. – Минск: Юнипресс, 2006. – 384 с. – (Серия "Музыка")

2. Осеннева М.С. Безбородова Л.А. Методика музыкального воспитания младших школьников: учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов / М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 368 с.

3. Фомина З.В. Философия музыки: Учебное пособие для студентов и аспирантов музыкальных вузов / З.В. Фомина – Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова, 2011. – 208 с.

Малапура Ю.С.

аспірант кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

КОНЦЕПТУЛЬНІ ІДЕЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

Анотація. У публікації обґрунтовується змістовна сутність та структура досвіду художньої інтерпретації музичних творів у підлітків, як одного з ефективних засобів розвитку пізнавальних процесів (музичної уяви, музичного мислення, уваги), емоційно-вольової сфери, творчих здібностей.

Annotation: The article discloses the essence and structure of experience artistic interpretation of music in adolescents, as an efficient means of cognitive processes (musical imagination, musical thinking, attention), emotional and volitional, creativity.

Ключові слова / Key words: підліток / teenager, художня інтерпретація artistic / interpretation, досвід художньої інтерпретації / artistic interpretation experience.

Сьогодні освіта України переживає процес "перезавантаження", вводяться нові Державні освітні стандарти. Реальність стрімко

змінюється: суспільство інформатизується. Ці фактори ставлять перед освітою інші завдання. Держстандарти і навчальні програми мають відповідати вимогам часу, тобто в них мають бути закладені найновіші досягнення науки, технологій, педагогічної думки, новий освітній зміст. Внаслідок цього актуальною стає проблема опанування учнями художньої творчості, зокрема у підлітків, яка потребує вдосконалення методів активізації творчої діяльності у сфері синтетичних видів мистецтва.

Роль мистецтва в розвитку творчих можливостей особистості неодноразово підкреслювали такі відомі музиканти-дослідники, як: Д. Кабалевський, В. Євдокимов, Г. Шевченко, А. Болгарський, Л. Коваль, І. Зязюн, О. Кузнєцова, Т. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський та ін.

Спираючись на аналіз наукових праць з філософії, встановлено, що проблему творчості учнів належить розглядати через гармонію зовнішнього і внутрішнього, етичного та естетичного чинників. За висновками дослідників, носієм творчих властивостей виступає особистість, індивід, який володіє високим рівнем знань, умінь і навичок, має здатність до створення нового (В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Р. Грановська, А. Зак, В. Кан-Калік, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Лук, С. Сисоєва, В. Цапук).

За даними психологічної науки, підлітковий вік охоплює період життя дитини від 10–11 до 14–15 років. Підлітковий вік характеризується становленням вибіркової, цілеспрямованої сприйнятності, а також відбувається формування пізнавального інтересу, розвиток таких індивідуальних особливостей мислення, як творчість, самостійність та гнучкість у міжособистісних відносинах, зокрема розвиток абстрактного мислення, мотиваційної сфери, самосвідомості особистості підлітка. Все це зумовлює ряд істотних суперечностей між об'єктивною потребою суспільства у вихованні соціально-комунікативної культури школярів і недостатніми можливостями сучасної системи освіти, між умовами життєдіяльності та можливостями підлітка.

Вирішенню вище зазначених суперечностей може сприяти формування досвіду художньої інтерпретації музичних творів у підлітків на уроках музики.

Для того, щоб зрозуміти та осмислити специфіку художньої інтерпретації ми вважаємо необхідним звернутися до вивчення основ інтерпретації, на принципах якої формується відповідний досвід художньої інтерпретації.

Починаючи з середньовіччя, античності філософи розпочинають використовувати метод художньої інтерпретації, але в контексті герменевтичного підходу. Формування феномену інтерпретації є поступально-логічним, об'єктивовано історичним процесом, який відобразив інтерпретацію та диференціацію цілих пластів знання та

практики. Отже, з часів античності, середньовіччя метод художньої інтерпретації як один з екзистенційних модусів людини філософи застосували для тлумачення біблійних текстів, мистецтва, музичного мистецтва, художньої літератури. Художня інтерпретація являє собою засіб комунікації, який сприяє розвитку таких вмінь, як рефлексія, навичок розуміння, аналізу та тлумачення художніх явищ, музичного мистецтва.

На нашу думку художня інтерпретація – це індивідуально-творчий засіб музичної комунікації, що зумовлює самовиявлення особистості шляхом аналітико-синтетичної діяльності, завдяки якій відбувається усвідомлення, тлумачення, відтворення авторської концепції музичних творів. Досвід художньої інтерпретації можна визначити як сукупність психологічних новоутворень у індивіда, які актуалізують потребу у розумінні, тлумаченні та практичному використанні музичного мистецтва як людинотворчого модусу самовираження. Основними складниками змісту досвіду художньої інтерпретації є: мотиваційна сфера, емоційна сфера, волюва сфера та ціннісно-орієнтаційна сфера. До структури змісту досвіду художньої інтерпретації музичних творів у підлітків на нашу думку входять наступні компоненти: емоційно-почуттєвий компонент, емоційно-когнітивний компонент, емоційно-оцінний компонент, емоційно-поведінковий компонент, мотиваційно-орієнтовний компонент, аксіологічний компонент, праксеологічний компонент, діяльнісний компонент та інформаційний компонент. Ці компоненти передбачають наявність наступних здібностей: музичні здібності, аналітичні здібності, соціальні здібності, емоційні здібності, вербальні здібності.

Для формування досвіду художньої інтерпретації у особистості необхідно перш за все створити суб'єкт-об'єктні відносини, тобто діалогічну взаємодію з автором та його твором, зокрема музичним, що й виявляє педагогічну сутність цього феномену.

У результаті експериментального дослідження ми дійшли висновку про те, що на уроках музичного мистецтва з метою формування досвіду художньої інтерпретації у підлітків необхідно застосовувати наступні методи: метод наслідування, метод інтелектуального впливу, метод аналізу музичного твору, вербальні методи, метод слухової наочності, метод зорової наочності, метод музичного узагальнення. Експериментальна методика передбачає створення педагогічних умов формування досвіду художньої інтерпретації музичних творів у підлітків: активне стимулювання допитливості підлітків на уроках музичного мистецтва; стимулювання пізнавального інтересу та активності на уроках музичного мистецтва; актуалізація позитивної установки на сприйняття музичного матеріалу, художніх явищ; розвиток креативності у підлітків; активізації розумової діяльності підлітків на уроках музичного мистецтва; формування духовних цінностей у підлітків на уроках музичного мистецтва;

розвиток знань і уявлень підлітків про сутність, види та жанри музичного мистецтва; придбання досвіду художньої інтерпретації на уроках музичного мистецтва; усвідомлення підлітками цінностей та традицій музичної культури.

Формування досвіду художньої інтерпретація музичних творів у підлітків доцільно здійснювати у процесі індивідуальних занять; хорового та сольного співу; застосовуючи прийоми пластичного інтонування музики, аналіз музичних творів; музичні імпровізації, які можуть стати формою засвоєння соціального досвіду; обговорення досліджуваного матеріалу. Сформованість досвіду художньої інтерпретації музичних творів у підлітків визначається за критеріями: мотиваційно-вольовий, когнітивний, емоційний та творчо-діяльнісний.

Виходячи з вище викладеного, можна сказати, що сформований досвід художньої інтерпретації музичних творів у підлітків дає змогу учню не тільки інтерпретувати та сприймати формальні образи за допомогою органів чуття, а й розкривати глибокий зміст творів мистецтва в процесі інтелектуалізованого сприймання. Зокрема розвиток досвіду художньої інтерпретації музичних творів у підлітків сприятиме зміцненню історико-теоретичних та художньо-естетичних знань, розвитку умінь, знань та навичок інтерпретувати. Також розуміння єдності форми та змісту музичних творів, розвитку уяви, художньо-образного бачення твору, розвивається асоціативна й емоційна пам'ять, крім того формуються знання, вміння та навички відтворювати вербально та не вербально художній образ адекватно авторському.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія. Навч. посіб. - К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.

2. Крицький В.М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.М. Крицький; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 25 с.

УДК 780.647.2.071:159.91

Марчук А.Є.

магістрант кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б.Хмельницького

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІЧНОГО АПАРАТУ СТУДЕНТА-АКОРДЕОНІСТА

Анотація. Розглянуто психофізіологічні процеси які впливають на розвиток виконавської техніки акордеоніста. Проаналізовано погляди провідних науковців та виконавців в цій галузі.

Ключові слова: Акордеоніст, виконавська техніка, нервова система

Annotation. Analyzed the psychological and physiological processes that affect the development of the performing technique of the accordion. Analyzes the views of leading scholars and performers in this area.

Key words: Accordionist, , the nervous system, musical rendition.

Основою музичного виконавства, за допомогою якого музика матеріалізується в об'єктивній (звуковій) реальності, виявляється в усій своїй видовій, стилістичній і жанровій різноманітності, є набуті технічні навички музиканта. Для того щоб навчитися передавати художній зміст твору потрібно володіти широким технічним арсеналом який треба постійно вдосконалювати.

Виконавські дії акордеоніста, як психофізіологічне явище, є результатом цілісної діяльності мозку. У музичній педагогіці і теорії виконавства психофізіологічні механізми вдосконалення технічного апарату музиканта обґрунтовані Г. Коганом. Теорія Г. Когана базується на вченні І. Павлова про рефлексорну дугу. Достатньо багато теоретиків музичного виконавства спираються на фізіологію активності М. Бернштейна. Який відкинув принцип рефлексорної дуги, як недостатній для осмислення механізму організації рухів, і висунув принцип рефлексорного кільця (використовував О. Шулпяков в полеміці з Г. Коганом в 70-ті роки ХХ ст.). Аналізу проблеми закономірностей становлення, функціонування й удосконалення системи музично-виконавських рухів акордеоніста (баяніста) в контексті функціонування центральної нервової системи присвячена низка наукових праць вітчизняних вчених (Ю. Бай, М. Давидов, А. Семешко, Д. Юник та ін.).

Особливо важливим для студента-акордеоніста є знання характеру виникнення і розвитку умовних рефлексів. Фізіологічною особливістю будь-якого рефлексу є прихований латентний розвиток збудження. Наприклад, у процесі придбання навичок студента гри по нотах в корі головного мозку виникають два осередки збудження: умови, поява яких відповідають закономірностям утворення умовного рефлексу, що представляє в даному випадку рухову реакцію виконавського апарату на фактор зовнішнього роздратування, яким є нотний знак .

Удосконалення рухів всього виконавського апарату студента акордеоніста пов'язана з ускладненням нервових регуляторних механізмів, залучених в процеси регуляції все більш високих рівнів функціонування центральної нервової системи. Студент повинен координувати дії цілого ряду компонентів: зору, слуху, пам'яті, рухового чуття, музично-естетичних уявлень, вольових зусиль. Саме ця різноманітність психофізіологічних дій в процесі гри і визначає складність музично-виконавської техніки.

Специфікою виконавської діяльності є те, що центральна програма виконавських рухів формується на основі програмованих виконавцем художніх образів і здійснюється під постійним контролем слуху. Якість руху забезпечується вдосконаленням механізмів корекції в ході здійснення руху. В основі такої діяльності мозку лежить інформація про стан руху, що отримується музикантом за допомогою слуху.

Структурною основою механізму довільного виконавського руху виступають програмуючі структури головного мозку і нервові шляхи, що забезпечують якість походження рухового імпульсу від головного мозку до м'язів і назад до головного мозку (еферентні і аферентні шляхи зворотного зв'язку). Однак швидкі рухи, що становлять основу техніки музиканта, не можуть бути здійснені на основі інформації, що надійшла від периферичних рецепторів, так як тривалість рухів, особливо при віртуозному виконанні, значно менше, ніж тривалість проведення імпульсів по шляхам зворотного зв'язку.

Сучасні погляди на психофізіологічні механізми вдосконалення технічного апарату музиканта пов'язані з уявленнями про механізми регуляції довільних рухів. Характеристики довільних рухів визначаються програмою, яка складається на основі моторного досвіду людини або в процесі його цілеспрямованих занять.

Відзначимо, що уявлення про фізіологічні механізми, які залучаються для пояснення виконавської процесу вдосконалення питань технічної підготовки значно варіюють в залежності від виявлення нових даних і введення нових методів дослідження в галузі фізіології. Відповідно змінюються і погляди на оптимізацію підготовки студентів-акордеоністів. Однак, безумовними істинами є те, що у формуванні техніки акордеоніста провідну роль відіграють основні види сприйняття: музично-слухове, зорове, та рефлекторно-рухове. Центральна нервова система безперервно керує та координує діяльністю виконавського апарату, відтак студенти у яких добре розвинуті рефлекторний, слуховий та зоровий аналізатори можуть грати віртуозно навіть не поглядаючи на клавіатуру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бай Ю. М. Психомоторика художньо-віртуозної побіжності баяніста (акордеоніста): [монографія] / Юрій Миколайович Бай. – Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – 612 с.

2. Бирмак А. В. О художественной технике пианиста (опыт психофизиологического анализа и методы работы) / Ариадна Владимировна Бирмак. – М.: Музыка, 1973, – 140 с.

3. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності / Владислава Павлівна Білоус // Проблеми історії й теорії академічного народно-інструментального виконавства. – Луцьк: ВАТ "Волинська обласна друкарня", 2010. – с. 53-63.

4. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста / Микола Андрійович Давидов. – К.: Муз. Україна, 2004. – 290 с.

5. Жайворонок Н. Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.01 / Наталія Борисівна Жайворонок. – Харків, 2006. – 20 с.

6. Коган Г. М. У врат мастерства: Психологические предпосылки успешности пианистической работы / Григорий Михайлович Коган. – М.: Сов. композитор, 1977. – 174 с.

7. Липс Ф. Р. Искусство игры на баяне: метод. пособие / Фридрих Робертович Липс. – М.: Музыка, 2004. – 354 с.

8. Семешко А. А. Виконавська майстерність баяніста / Анатолій Андрійович Семешко. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – 144 с.

УДК 378.091.2:78.071.2

Мержева Л.Ф.

старший викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Богдана Хмельницького

ВИКОНАВСЬКА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Анотація. В запропонованій роботі автор розглядає питання виконавської культури як складової професійної самореалізації педагога-музиканта в процесі хорової діяльності. Підготовка майбутнього педагога-музиканта до хормейстерської діяльності у педагогічних вузах буде ефективнішою, якщо він усвідомить означені компоненти у їх взаємозв'язку і взаємозумовленості.

Ключові слова: виконавська культура, виконавська діяльність, музично-творчі здібності, хорова підготовка.

Annotation. In the propose draper, the author considers the performance culture as a component of teacher professional fulfillment musician in the choral activity. Preparation of the future teacher-musician to horameysterskoyi activity in pedagogical universities will by more effective if it realizes expressed by components in the irrelationship and interdependence.

Key words: performance culture, performing activities, musical creativity, choral training.

Сучасні соціально-економічні перетворення, модернізація системи вітчизняної освіти спричинили зміни в сфері професійної освіти і, зокрема, педагогічної освіти. Суть новацій, що відбуваються в педагогічній науці, може бути визначена як перехід від традиційних

форм освіти до інноваційних, які акцентовані на оснащення майбутнього фахівця технологіями самоосвіти, що дозволяють здійснювати безперервний професійний і особистісний розвиток.

Вимоги до рівня освіти педагога-музиканта досить високі: майбутній фахівець повинен засвоїти певну сумувузькоспеціальних знань і вмінь, оволодіти комплексом загальнокультурних і професійних компетентностей, виявляти здатність до професійного саморозвитку, до проектування подальшого освітнього маршруту і професійної кар'єри.

Зазначені вище професійні вимоги пояснюються тим, що сучасний педагог-музикант є носієм музичної освіти і культури, тому він повинен безперервно працювати над підвищенням загальної та професійної культури особистості учня, розкривати його інтелектуальний, емоційний і творчий потенціал.

До складу виконавської культури педагога-музиканта входять теоретичні та практичні знання, уміння, навички; глибоке розуміння естетичних, психологічних та педагогічних особливостей виконавського процесу; знання музики та хорового репертуару, вокальне та диригентське мистецтво, організаторські навички, воля, артистизм, смак, професійна та громадянська етика.

Стисло охарактеризуємо окремі із вище названих компонентів цього інтегрального за своєю суття феномену.

Виконавське мистецтво є творчим процесом, в якому завжди присутні ініціатива виконавця, його індивідуальність, синтез переживання і мислення. Багато музикантів вважають, що виконання музики завжди є усвідомленим процесом, в контексті якого почуття і думки функціонують як непорушна єдність як нерозривне ціле.

Однак виконання як вид творчості, як відображення тих чи інших явищ життя не може протікати поза емоціями. Те, що не “зіграє” емоцією, що не відчуте, завжди носить формальний характер і втрачає силу свого впливу. Таким чином, в виконавстві почуття і інтелект тісно пов'язані між собою, одне невіддільне від іншого. Безпосередність живого почуття, без якого не може бути справжнього виконавця, обов'язково контролюється свідомістю, а свідомість, у свою чергу, зігрівається почуттям.

Пластичний музичний образ, створюваний диригентом, є своєрідним комплексом виражальних рухів, які мають безпосередній зв'язок з емоційною сферою диригента. Таким чином, емоційна активність диригента багато в чому визначає виразність виконавця. Істотною стороною пластичного комплексу диригента є широта діапазону емоційних реакцій, що обумовлюють ступінь його художньої виразності.

Музично-творчі здібності як інтегральні якості педагога-диригента мають важливе значення в його професійній діяльності, оскільки вони, викликаючи повноцінне переживання музичних образів, впливають на

процес художньої творчості та розвиток особистості в цілому. Музичність, як інтегральна властивість, зміцнює волевий тонус митця, допомагає йому опанувати дуже важливою для творчого розвитку особистості формою активного емоційно-художнього пізнання хорового мистецтва.

Отже, емоційна чуйність диригента на музику є свого роду здатність, яку можна і потрібно розвивати і керувати процесом її розвитку.

Компоненти виконавської діяльності інтегрує в себе робота в хоровому класі, що є творчою лабораторією майбутнього вчителя музики. Робота хорового класу охоплює той обсяг знань, яких не вистачає з профільних дисциплін на початковому етапі навчання.

Принципово важливе питання хорової підготовки студентів – виконавська діяльність колективу. На нашу думку, хоровий клас типу “закритої лабораторії”, де студенти навчаються працювати поза концертною діяльністю – це нереальне явище. Виконавське мистецтво, в тому числі і хоровий спів, самою своєю суттю спрямоване на взаємозв'язок зі слухачем. Виконавець, який перебуває в рамках лише власного музикування, приречений на поступову декваліфікацію. Щоб виконати свою вирішальну роль практичного центра, хоровий клас повинен створюватись як концертуючий хор, в якому навчальні завдання впливають із життєвої необхідності підтримувати високий художньо-професійний рівень, без чого систематична концертна діяльність немислима. Реальність і обмеженість цієї практики в тому, що концертуючий хор зобов'язаний бути на досить високому художньому рівні, на якому здатне виникнути живе мистецтво.

Виступи перед аудиторією дають можливість і керівнику, і хористам аналізувати помилки і недоліки, сприяють творчому зростанню колективу. Отже, при підготовці педагога-музиканта спілкування з аудиторією має ніби подвійний характер – і музичний, і педагогічний. Формування не лише музиканта, а й музиканта-педагога неможливе без “зворотного зв'язку”, без урахування реакції тих, на кого спрямована дія.

Таким чином, виконавська культура педагога-музиканта синтезує глибокі знання, яскраві музично-виконавські та волеві якості, організаторські та педагогічні здібності, вимагає оволодіння навичками самостійної роботи, проявів інтересу до різних сфер музичної культури, розвитку здібностей коригувати свої професійні навички.

концертмейстер кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії Мелітопольський
державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку суспільства особливо гостро постає питання якості освіти, духовності надії. Сьогодні особистість, її знання, інтелект, компетентність, інформаційна культура є найвищою цінністю суспільства, яке прагне посісти чільне місце серед країн ХХІ століття. Здійснення завдань у галузі музичної освіти підростаючого покоління вимагає особливої уваги до підготовки майбутніх вчителів музичної освіти.

Ініціатива, ентузіазм, професійна кваліфікація вчителя музичної освіти фактично вирішують долю музичного виховання в школі. Саме вчитель музичного мистецтва формує високі художні смаки, різносторонні музичні інтереси школярів.

На нашу думку, однією з найважливіших у структурі професійної компетентності вчителя є організаційна компетентність, сформованість якої дасть можливість майбутнім вчителям належним чином організувати як діяльність учнів, так і свою власну. Успішність розв'язання цих питань залежить від сформованості музично-виконавської компетентності, яка в складній інтегративній структурі професійної компетентності вчителя музичного мистецтва є провідною.

В останній час відбувається переорієнтація оцінки результату педагогічної освіти з понять "підготовленість", "освіченість", "загальна культура" на поняття "компетенція", "професійна компетентність" майбутнього вчителя [1,с.80].

Знання - це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення діяльності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Можна повністю погодитись з тим, що "теоретичні знання розширюють межі індивідуального досвіду вчителя, спрямовують і організують цей досвід, дозволяють осмислити його в системі досвіду соціального і, таким чином, відкривають можливості для його вдосконалення і розвитку" [2,с.5].

Одним з важливих завдань теоретичного аналізу проблем компетентності є розуміння того, що її складовими є не лише знання і навички, способи педагогічного спілкування, тобто зміст педагогічного процесу. Всі ці якості і характеристики педагогічної праці визначаються внутрішніми, психологічними якостями учителя, його здібностями до зміни репродуктивного рівня педагогічної діяльності компетентним і

ефективним творчим рівнем, здібностями до власного саморозвитку і самоствердження.

Основні ідеї сучасної гуманістичної педагогіки полягають у підтриманні вроджених прагнень людини до самоактуалізації, пошуку сенсу свого буття і життєтворчості. Можна висловити думку, що компетентність і самоактуалізація це запорука успішного процесу розвитку особистості вчителя, що взаємодоповнюють і взаємозумовлюють одна одну.

Професія вчителя музичного мистецтва - одна з найскладніших для педагога-музиканта. Ця складність полягає перш за все в тому, що вимагає від фахівця універсальності, бо, крім знань у галузі методики вокально-хорової роботи з дітьми, учитель музичного мистецтва повинен добре володіти інструментом, бути широкоосвіченою людиною не тільки в галузі музики, але й інших мистецтв. Він повинен уміти образно й доступно висловити школярам найважливіші закономірності музичного мистецтва. Але найголовніше - учитель повинен любити дітей і музику, уміти спілкуватися з класом, творчо ставитися до процесу музичного виховання.

Необхідно зазначити, що педагогічна компетентність майбутніх фахівців значною мірою залежить від рівня і якості їх знань з циклу музично-теоретичних дисциплін, основного музичного інструменту, вокалу, хорового диригування, а також методики музичного виховання в ЗНЗ та знання особливостей засвоєння учнями відповідного предмету.

Фахова компетентність вчителя музичного мистецтва означає готовність фахівця здійснювати музичний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу. Тому фахову компетентність майбутніх учителів, які здобувають диригентсько-хорову підготовку, безпосередньо пов'язана із конкретним змістом і характером їхньої професійної діяльності.

Певна творча діяльність майбутнього фахівця при вивченні хорового репертуару на заняттях з диригування, що є внутрішньою умовою функціонування особистісної ситуації, на нашу думку, ймовірна при стимулюванні його індивідуальної поведінки.

Для диригентсько-хорової підготовки майбутнього фахівця важливо дотримуватись принципу створення індивідуально-психологічного комфорту студента на заняттях. Це означає, що навчальний процес має бути організований і проведений так, щоб забезпечити мотивацію навчання й позитивне емоційне відношення до нього. Такий стан досягається шляхом зняття будь-яких психологічних бар'єрів, створення безконфліктного середовища, в якому кожен почував би себе комфортно, обстановки, що виключає виникнення почуття страху за невдале слово або дію.

Слід зазначити, що основною рушійною силою для створення вище вказаних умов є комплекс протиріч, з якими зустрічається

студент під час засвоєння предметів диригентсько-хорового циклу, а саме:

- протиріччя між творчими здібностями особистості студента й вибором професії не за покликанням, низьким рівнем суб'єктивної спрямованості в оволодінні своєю фаховою діяльністю й високими суспільними вимогами до індивідууму педагога;

- протиріччя між обдарованістю кожного студента, його виявленням з точки зору особистісної й соціальної значущості та максимально можливим талантом викладача нового типу,

- протиріччя між прагненням до самостійної роботи й дефіцитом чітких уявлень про це у викладача, системою педагогічної освіти в традиційних для ВНЗ формах та інтенсивно-новітніми моделями сучасної підготовки майбутнього фахівця.

Таким чином саморозвиток в акмеологічному значенні - є шлях до досягнення вершин професіоналізму, компетентності, набуття сталих звичок до самовдосконалення і самоактуалізації. Для того, щоб ці чинники були успішними, потрібні сильні спонукальні причини. Розвинуті здібності до педагогічної професії, компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва і є *тією* основою професійної діяльності, що забезпечує успіх у реалізації завдань педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження / А.Т. Авдієвський. // Мистецтво у школі: зб. ст. Упор. І. М. Гадало ва. - К.: У ДНУ, 1996. - Вип. І. - С. 80-83.

2. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. - 1984. -№61.- С. 5-12.

УДК [378.091.2:78]:17.022.1

Мозгальова Н.Г.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри музикознавства та інструментальної
підготовки

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

В умовах сьогоденних соціально-економічних викликів, тривалої кризи суспільно-політичного та духовно-культурного життя країни, прагненні зайняти достойне місце в світовому співтоваристві особливого значення набуває проблема формування ціннісних

орієнтирів сучасного педагога. Тому провідним завданням вищої школи є формування особистості, яка характеризується життєздатністю і життєстійкістю, зміцненим духом і мораллю, ініціативністю, цілеспрямованістю, лідерстким потенціалом, соціальною активністю, життєвою компетентністю, креативністю, мобільністю, конкурентноспроможністю, здатністю до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації. Отже, модернізація вітчизняної вищої освіти покликана забезпечити відповідність процесу навчання вимогам сьогодення. Вищезазначене знайшло відображення у низці нормативних документів, зокрема Законі України “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Особливої ваги набуває означена проблема в контексті підготовки вчителів мистецьких спеціальностей, готових до безперервного музичного саморозвитку, здатних постійно вдосконалювати себе й власну діяльність відповідно до потреб суспільства.

Значний внесок у вирішення проблеми ціннісного становлення особистості в контексті її духовно-емоційного розвитку належить вітчизняним дослідникам – В.Андрущенко, І.Беху, І.Зязюну, Л.Шевченко та ін.. Особливе значення в цьому процесі належить музично-виконавській діяльності, ціннісно-виховний потенціал якої доведено численними науковими дослідженнями (Л.Василенко, О.Олексюк, О.Реброва, О.Ростовський, О.Рудницька, Н.Сегеда, О.Щолокова та ін.). Актуальним залишається питання формування у студентів сукупності відносно стійких цінностей музичного мистецтва, оволодіння якими забезпечить успішність майбутньої професійної діяльності.

Актуалізація проблеми цінностей у мистецькій галузі стимулює їх переоцінку й осмислення. У зв'язку з цим зміна професійних установок і ціннісних орієнтирів, відсутність чітких сформованих вимог до результатів діяльності вчителя музики, до його професійних якостей, та процесу інструментально-виконавської підготовки спонукають його постійно вибирати між природним прагненням до стабільності методичних основ музичного навчання і необхідністю руйнування старих уявлень і стереотипів, тобто трансформації системи цінностей.

Категорія “цінності” має багато інтерпретацій. Найбільш вичерпним вважаємо трактування Н.Лосева, згідно якого “цінність – це дещо всепроникливе, що визначає сутність і всього світу в цілому, і кожної особистості, і кожної події, і кожного вчинку” [2, с 51]. Разом з тим, цінності – це не тільки предмети, явища і їх властивості, що потрібні людям певного суспільства і окремій особистості як засоби задоволення їх потреб, а й також ідеї і спонукання у вигляді норми та ідеалу (В.Тугарінов). Утвердження нових світоглядних цінностей, на думку Л.Панченко, досягається різними шляхами: політико-правовими,

економічними, морально-етичними, науково-освітніми тощо. Але найголовнішим і найефективнішим механізмом утвердження нової парадигми буття є трансформація світоглядних орієнтирів і переконань у процесі становлення людини як особистості, тобто при вихованні громадян суспільства [6, с.73].

Сучасними філософами (В.Андрущенко, В.Акопян, Г.Вижлецов, І.Зязюн, В.Жадько, М.Каган, М.Шелер та ін.) сформовано систему аксіологічних принципів, орієнтація на які забезпечить: рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому; екзистенціальну рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей; гуманізи замість байдужості чизаперечення [2, 3, 6].

Аналіз наукових джерел та педагогічної практики свідчить, що аксіологічна складова найбільше притаманна гуманістичній педагогіці, оскільки, людина розглядається в ній як найвища цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку. В цьому зв'язку аксіологія, є більш загальною по відношенню до гуманістичної проблематики і може розглядатись як основа нової філософії освіти і відповідно методологія сучасної мистецької педагогіки. Специфіка педагогічної аксіології визначається особливостями педагогічної діяльності, її роллю в розкритті потенційних можливостей особистості. В основі педагогічної аксіології лежить розуміння і ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності і освіти в цілому.

Сучасні дослідники Л.Блінов, А.Мудрик, Н.Нікандров, З.Равкін формування ціннісних основ педагогічної діяльності, як її цільових орієнтирів і регуляторів, пов'язують із перспективою аксіологізації професійно-педагогічної підготовки. Це може забезпечити зміщення акцентів із зовнішніх аспектів управління процесом становлення вчителя-професіонала на внутрішні фактори активізації ціннісно-сміслової сфери, самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів [4, 5]. Педагоги – прихильники гуманістичної концепції у своїй роботі спираються на такі цінності, як співробітництво, рівність, довіра, взаємодопомога, толерантність, емпатичність, а не на протилежні – технократичні – цінності, які знаходять своє віддзеркалення у відносинах залежності, конкуренції, ієрархії влади і контролю над іншими.

У науковій літературі досить розробленою є проблема художніх цінностей, різновидом яких ї цінності музичні, що вміщені в музичних творах – народних, церковних, композиторських. Орієнтуючись на твердження М.Кагана, правомірно стверджувати, що музичним цінностям, так як і художнім притаманний аксіологічний синтез [3]. В зв'язку з цим доречно підкреслити значущу роль зразків світового

музичного і виконавського мистецтва в процесі виконавської підготовки педагогів-музикантів, формування їх духовного світу і творчого потенціалу. В цьому сенсі ціннісне відношення виступає як найважливіший засіб самоактуалізації, як прагнення задовольнити потреби в найбільш повній реалізації своїх музичних здібностей, як забезпечення можливості самовираження в різноманітних видах музично-виконавської діяльності й, нарешті, як вдосконалення власної людської сутності.

У визначенні ціннісних орієнтирів професійної діяльності педагога-музиканта, на наш погляд, доцільно дотримуватись поглядів Л.Кузьмінської, яка поділяє весь музично-ціннісний комплекс на такі основні групи: суспільно-музичні цінності, до яких належать досягнення світових музичних культур; національні музичні цінності-досягнення, які показує країна у світовому музично-виконавському співтоваристві; корпоративні музичні цінності – музично-виконавські досягнення, що виступають орієнтиром музичної діяльності колективу і сприяють прагненню здобути високий музичний статус та престиж; індивідуалізовані музичні цінності, які кожна людина бачить у музичному виконавстві як особистісні й вважає їх доступними для себе. Дослідниця вирізняє декілька узагальнених спрямувань ціннісних орієнтацій, які визначають і стимулюють діяльність педагога-музиканта, а саме: орієнтація на загальні музичні цінності, орієнтація на первинні цінності, орієнтація на цінності спілкування, орієнтація на соціальний статус. Вони можуть виступати і як мета і як засіб становлення та розвитку особистості музиканта. [4,с.12-15].

На наш погляд, визначені ціннісні орієнтації можуть стати для майбутнього педагога-музиканта орієнтиром виконавського саморозвитку і самореалізації, що базуються на глибоких переконаннях у власній особистісній і суспільній значущості.Актуалізація найбільш значимих і цінних новоутворень, перетворення їх у засоби й механізми розв'язання найбільш складних сучасних мистецьких завдань сприяє виявленню й розвитку творчих ресурсів особистості, досконалому володінню вміннями та навичками ефективною реалізації майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Підсумовуючи сказане зазначимо, що зазначена проблема є надзвичайно важливою для сучасної мистецько-педагогічної практики, потребує подальшого розроблення, вивчення та обґрунтування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блинов В.И. Развитие теории практики образования в России¹⁸ –нач.20ст под влиянием изменений в ценностных установках, представлениях об идеале человека в целях его воспитания: автореф. дисс... докт.пед.наук./ В.И. Блинов. – М.,2001. – 35 с.
2. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб. : Изд-во СПбГУ,1996. – С.51-73.

3. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – С.128-132.

4. Кузьмінська Л. Музично-виконавська діяльність в Україні : соціокультурне значення та проблеми. // Мистецтво та освіта – №3 – 2003 – С.12-15

5. Никандров Н.Д. Ценность как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика, 1998. – С.3-10.

6. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІст : [монографія] В Андрущенко, В.Луцай, Л.Панченко та ін.- К.: Педагогічна думка, 2007. – 352 с.

УДК 78.072.3:006.337.8

Назаренко І. М.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Б.Хмельницького

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА- МУЗИКАНТА

Анотація. В тезах окреслено шляхи використання компетентнісно-орієнтованих педагогічних технологій в музично-теоретичній підготовці майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

Ключові слова: компетентнісний підхід, педагогічні технології, музично-теоретична підготовка, педагог-музикант.

Annotation. The ways of using the competency oriented technologies in the music-theoretic training of the future teacher in the field of Art are denoted in these theses.

Key words: competence approach, educational technology, musical-theoretical training, teacher and musician.

Сучасна соціокультурна ситуація зумовлює необхідність формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, що володіє особистісно-професійними якостями, які сприяють самореалізації педагога-музиканта.

Компетентнісний підхід є на даний час основним для розкриття різноманітних аспектів творчого розвитку особистості педагога-музиканта. Такий підхід визначає основні цілі та завдання освіти, а його концептуальні ідеї пов'язані з модернізацією вищої педагогічної освіти й спрямовані на подальше вивчення специфіки творчого навчання майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, що зумовлює формування педагогічної компетентності. На даний час особливо актуальним є дослідження проблеми формування педагогічної

компетентності студентів, яка виступає у вигляді одного з основних результатів навчання на місцевських факультетах педагогічних вузів.

У комплексній професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта провідну роль відіграють основні музично-теоретичні дисципліни: теорія музики, сольфеджіо, гармонія, історія музики, аналіз музичних творів. Виховання студента, ерудованого в галузі музичного мистецтва, з широким світоглядом, майбутнього компетентного професіонала – саме так можна сформулювати кінцеву мету музично-теоретичної підготовки. Процес вивчення музично-теоретичних дисциплін має бути спрямований не тільки на отримання суто теоретичних знань, але і на формування ряду більш широких професійних компетентностей – загальнокультурної, художньо-естетичної, комунікативної. Студенти мають навчитися знаходити взаємозв'язки між різними явищами музичної культури, простежувати процеси взаємовпливу суміжних видів мистецтв. Специфіка майбутньої професійної діяльності визначає цілий ряд завдань, без вирішення яких неможливе формування всебічно розвиненої і освіченої особистості педагога-музиканта: розвиток емоційної чуйності, образного мислення, уміння викладати свої думки, втілюючи образні асоціації в слова, формування навичок спілкування з аудиторією. Запорукою успішності засвоєння класичних музично-теоретичних дисциплін є реалізація музично-теоретичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у логіці компетентнісного підходу, що зумовлює застосування компетентнісно-орієнтованих педагогічних технологій.

Педагогічна технологія в загальноприйнятій інтерпретації означає сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, необхідних для досягнення педагогічних цілей. Більшість відомих освітніх технологій націлені на передачу і засвоєння учнями знань, умінь і навичок. Згідно з ідеями компетентнісного походу, освітню цінність має не тільки засвоєна людиною система знань, а й освоєння способів їх отримання, уміння усвідомити потребу в новому знанні, а також швидко і ефективно заповнювати наявні прогалини, вирішувати проблеми самостійно або у взаємодії з іншими людьми. Педагогічні технології, відповідні ідеям компетентнісно-орієнтованого навчання, відрізняються тим, що студент розглядається як суб'єкт освітньої діяльності. Навчальний процес спрямовується на максимальний розвиток інтелектуально-творчих якостей особистості. Роль викладача також піддається кардинальному переосмисленню, адже він виконує функції консультанта, експерта, керівника проекту. У психолого-педагогічній літературі накопичено чималий арсенал педагогічних технологій, які можна віднести до компетентнісно-орієнтованих.

Це проблемне навчання, контекстне, особистісно-орієнтоване, технологія розвитку критичного мислення, технологія "портфоліо" та ін. Теоретичний аналіз свідчить, що всі вони володіють однією найбільш

характерною ознакою, а саме: прагненням створити такі дидактичні умови, в яких студент може зайняти активну особистісну позицію, максимально розкритися як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності. На наш погляд, спеціфіці викладання музично-теоретичних дисциплін найбільше відповідають проблемне, контекстне, особистісно-орієнтоване навчання. Розглянемо можливості застосування цих педагогічних технологій у процесі музично-теоретичної підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Провідне місце в процесі формування виділених нами професійних компетентностей майбутнього музиканта посідає проблемне навчання (І.Я.Лернер, М.М.Скаткін). Вчені виділяють наступні методи проблемного навчання: проблемний виклад матеріалу, частково-пошуковий або евристичний метод, дослідницький метод. Застосування цих методів на навчальних заняттях і в організації самостійної підготовки студентів сприяє досягненню змісту досліджуваного музичного твору, виробленні свого розуміння і ставлення до музичного твору. Проблемні питання, завдання і ситуації (ситуації вибору, невизначеності, конфлікту, несподіванки, невідповідності), що містяться в основі проблемного навчання, породжують пізнавальну мотивацію і спрямовують мислення студентів на пошук і відкриття.

Метод проблемного викладу матеріалу знайомить студентів з логікою пошуку вирішення проблем, що дозволяє їм побачити еталон культури творчого мислення, до якого вони повинні прагнути. Цей метод використовується переважно на молодших курсах, оскільки студенти ще недостатньо володіють умінням міркувати, у деяких обмежений словниковий запас, не вистачає музикознавчої термінології.

Евристичний (частково-пошуковий) метод забезпечує поетапне засвоєння досвіду творчої діяльності, оволодіння прийомами вирішення проблемних завдань. Педагог послідовно ставить проблеми, направляє пошук студентів, формулює серію взаємозалежних проблемних питань. Найчастіше пропонується порівняти два музичних твори. Аналізується образна сфера кожного твору, засоби музичної виразності. У самому порівнянні студентам надається свобода, вони самостійно знаходять загальне та особливе в розглянутих музичних творах і роблять висновки відповідно до поставленої проблеми. Дослідницький метод передбачає повну самостійну творчу діяльність студентів. У навчальному процесі цей метод використовується у творчих завданнях з сольфеджіо, гармонії. Ці завдання передбачають різні види музичної діяльності, такі як створення, імпровізація, підбір по слуху. Окрім того, дослідницька діяльність студентів полягає у формуванні базових знань, умінь і навичок наукової творчості, у написанні рефератів, доповідей, курсових робіт. Технологія контекстного навчання (А.О.Вербицький)

заснована на системному моделюванні в навчальному процесі предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. Наближеність структури пізнавальної діяльності студентів у контекстному навчанні до структури майбутньої професійної діяльності, орієнтація на формування професійних компетентностей фахівця забезпечують формування пізнавальних і професійних інтересів, осмисленість засвоєння знань, залучення до процесу пізнання всієї особистості студента.

Найбільш рельєфно предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності музиканта представлені у діловій грі. Складність впровадження у навчальний процес ділової гри диктує необхідність підготовки студентів до роботи в активному режимі навчання. Це завдання може бути вирішене за допомогою пізнавальних ігрових завдань, що використовуються в межах традиційних лекційно-семінарських занять. Їх функція в навчальному процесі полягає у залученні студентів до активної пошукової діяльності. Механізмом активізації розумової діяльності студентів має стати сам матеріал завдань, тому в їх розробці необхідно спиратися на принципи проблемного навчання. Подібні пізнавальні завдання допомагають студентам самостійно розкрити зв'язки між розглянутими фактами і узагальненнями.

Не менш актуальним методом в процесі формування професійних компетентностей майбутнього педагога-музиканта є метод навчального співробітництва, що передбачає організацію роботи студентів у парах або в малих групах, як на аудиторних заняттях, так і в самостійній діяльності. Застосування цього методу дозволяє вирішувати наступні завдання: розвиток мислення та усного мовлення студентів, формування міжособистісних відносин, планування спільної діяльності та її виконання, аналіз діяльності групи і особистого внеску в неї.

Ми зупинилися тільки на деяких педагогічних технологіях, а також окремих методах і формах навчання, можливості яких відповідають меті і завданням компетентнісного підходу в освіті. Важливим представляється те, що дієвість професійно-освітнього процесу визначається компетентнісно-орієнтованим навчальним середовищем, в якому сума засвоєної навчальної інформації знаходить своє відображення у вирішенні професійних завдань.

Таким чином, впровадження компетентнісно-орієнтованих освітніх технологій в освітній процес забезпечує активну особистісну позицію студентів і дозволяє формувати професійні компетентності майбутнього педагога-музиканта відповідно до потреб і запитів сучасного українського суспільства.

Ніколаї Г.Ю.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри мистецької педагогіки та хореографії
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С.Макаренка

ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: БУТИ АБО НЕ БУТИ

Анотація. Висвітлюються проблеми розвитку вітчизняної хореографічно-педагогічної освіти як галузі, що забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців – учителів хореографії, спроможних здійснювати державне замовлення на гармонізацію духовного й фізичного розвитку дітей і молоді. Характеризується комплексний науково-дослідний проект “Теоретичні та методичні засади розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні”.

Ключові слова: хореографічно-педагогічна освіта, державне замовлення, комплексний науково-дослідний проект.

CHOREOGRAPHIC-PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE: TO BE OR NOT TO BE

Annotation. The problems of development of the native choreographic-pedagogical education as a field that ensures training of competitive specialists – choreography teachers, able to carry out the state order to harmonize the spiritual and physical development of children and youth are revealed. Comprehensive research project “Theoretical and methodological foundations of the development of choreographic-pedagogical education in Ukraine” is characterized.

Key words: choreographic-pedagogical education, state order, comprehensive research project.

Модернізація системи вищої педагогічної освіти в Україні, що розпочалася наприкінці минулого століття, відрізнялась кардинальними змінами в її мистецькій ланці. Поява хореографічно-педагогічної освіти (ХПО) стала відповіддю на потреби соціуму у вихованні нового, гармонійно розвинутого і здорового покоління дітей та молоді. Аналіз державних документів та сайтів вищих навчальних закладів у країнах пострадянського простору дає змогу стверджувати, що у п'яти сусідніх країнах – Республіках Білорусь, Казахстан, Молдова, а також у Російській Федерації й Україні – функціонують педагогічні виші, в яких здійснюється підготовка вчителів-хореографів. Наголосимо, що найбільш активно ХПО розвивається в Україні. Модернізаційні процеси в хореографічно-педагогічній освітній галузі були спрямовані на збереження національних традицій, поширення сучасної хореографії, розробку, вдосконалення та впровадження інноваційних методик в процес навчання і підготовки національних кадрів в галузі хореографічного мистецтва.

Нажаль, в умовах гібридної війни та глибокої економічної кризи державні органи України вирішили здійснювати жорстку політику редукації мистецької ланки загальної освіти і відповідної підготовки педагогічних кадрів. У 2016 році вітчизняна хореографічно-педагогічна освіта опинилась перед реальною загрозою знищення – її не було включено до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, тобто надаються бюджетні місця. Фахівців-хореографів було запропоновано готувати лише в межах спеціальності 024 – Хореографія, функціонування якої повинно забезпечуватись науковими кадрами мистецтвознавчого та культурологічного профілю. Таким чином довголітня копітка праця науковців у сфері мистецької педагогіки ставала непотрібною і виникало питання шекспірівського масштабу – бути чи не бути хореографічно-педагогічній освіті?!

На захист галузі активно виступили члени комплексного науково-дослідного проекту “Теоретичні та методичні засади розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні”, що отримав позитивну оцінку й фінансування Міністерства освіти і науки України на 2015-2017 роки. Проект було створено кафедрою мистецької педагогіки й хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка разом із кафедрою хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та кафедрою музичного мистецтва та хореографії Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” у пошуках шляхів розвитку хореографічно-педагогічної освіти. Дослідження є спрямованим на теоретичне обґрунтування концепції ХПО та стратегії її розбудови, що розробляються з метою забезпечення підготовки конкурентоспроможних фахівців – учителів хореографії, спроможних здійснювати державне замовлення на гармонізацію духовного й фізичного розвитку дітей і молоді.

Учасники проекту запропонували стандарти вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю – 014 Середня освіта з предметною спеціалізацією “Хореографія”. Існування спеціальності підтверджується наказом МОН щодо започаткування в 2016-2017 н.р. республіканської олімпіади з хореографії, яка відбудеться в ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.

Сподіваємось, що хореографічно-педагогічній освіті в Україні БУТИ! Наголошуємо, що екстраполяція духовних цінностей суспільства найбільш ефективно здійснюється через мистецтво. Українському суспільству потрібні вчителі хореографії, спроможні застосовувати танець як засіб передачі національних цінностей від покоління до покоління, як джерело духовного і фізичного оздоровлення дітей, молоді та нації в цілому.

Випускники педагогічних вишів, що отримали кваліфікацію вчителя хореографії, успішно працюють в дошкільних, позашкільних і спеціальних закладах освіти, початковій і основній школі, у різноманітних осередках культури та мистецтва, даруючи дітям і молоді радість пластичного руху у єдності з музичним супроводом, радість спілкування у згуртованому танцювальному колективі. Ефекти такої діяльності забезпечують особистості імунітет від загроз сучасного суспільства ризику.

Очилов Ф. Э.

заведующий кафедрой изобразительного искусства и инженерной графики Каршинский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ УЗБЕКИСТАНА.

Аннотация. В статье рассматриваются законодательные основы система образование в Узбекистане и особенности художественное воспитание молодой поколения, выявление творчески одаренных ребят и пути их поддержки и стимулирование.

Ключевые слова: образование; художественное воспитание; одаренный молодежь, стимулирование.

OchilovFarhod

FEATURES OF ART EDUCATION IN THE EDUCATION OF UZBEKISTAN

Annotation. The article discusses the legislative framework system of education in Uzbekistan and especially art education of young generation, identification of gifted children and the way their support and encouragement.

Key words: education; art education; gifted young people, encouraging.

По исследованиям ЮНЕСКО художественное образование в странах СНГ, в том числе и в Узбекистане является массовым и распространяется на все социальные и возрастные группы населения; имеет непрерывный характер и преемственность различных образовательных уровней; соответствует высоким идеалам гуманизма и обеспечивает возможность творческого самовыражения личности.

Система художественного образования в Узбекистане носит открытый характер, а присущие ей процессы являются неотъемлемой частью более широких образовательных и художественных процессов [3, с 6].

С целью успешного функционирования системы образования в Узбекистане принята несколько законов, по которым осуществляются

регулирование деятельности и контроль за работой учреждений образования и подготовки кадров. И в первую очередь это Закон Республики Узбекистан «Об образовании» [2], Национальная программа по подготовки кадров[1] и т.д. Главной целью которых является человек, его гармоничное развитие и благосостояние, создание условий и действенных механизмов реализации интересов личности. Каждое государство, в том числе и Узбекистан определяет для себя особую важность в направлении формирования и развития совершенной системы подготовки кадров на основе богатого интеллектуального наследия своего народа и общечеловеческих ценностей, достижений современной мировой культуры, экономики, науки, техники и технологий.

Национальная программа по подготовки кадров опирается на государственные стандарты, которые рассматривают систему непрерывного образования, преемственность как важнейший фактор успешного решения различных задач в области образования. Образовательные программы различного уровня и включает в себя следующие виды образования:

- дошкольное образование;
- общее среднее образование;
- среднее специальное, профессиональное образование;
- высшее образование;
- послевузовское образование;
- повышение квалификации и переподготовка кадров;
- внешкольное образование.

Отличительной особенностью Национальной модели подготовки кадров является введение, как самостоятельных ступеней, девятилетнего общего среднего и трехлетнего среднего специального, профессионального образования, которые обеспечивают преемственность перехода от общеобразовательных к профессиональным образовательным программам.

Общеобразовательные программы охватывают дошкольное, начальное (I—IV классы), общее среднее образование (I—IX классы), среднее специальное, профессиональное образование.

Профессиональные образовательные программы включают среднее специальное, профессиональное, высшее (бакалавриат, магистратура) и послевузовское образование, повышение квалификации и переподготовку кадров.

В республике Узбекистан ведется планомерная государственная политика, направленная на поддержку одаренных детей и учащихся молодежи. В специальных фондах и центрах ведется активная работа по выявлению талантливой молодежи, принимаются меры по созданию условий для выявления и развития способностей каждой одаренной личности, введена в практику работа по обучению,

стажировке за рубежом молодых людей, проявивших высокие способности в различных областях науки, культуры искусства.

Национальная программа по подготовке передовых кадров особое внимание уделяет вопросам духовно – нравственного воспитания и формирования личности отдельно отдельное внимание уделяется просветительской работе среди подрастающего поколения и особенно среди одаренной, талантливой молодежи. В основе работы по воспитанию у подрастающего поколения основ духовно-нравственной норм лежат богатые национальные культурно-исторические традиции, обычаи народа и общечеловеческие ценности.

Ведется очень важная и ответственная работа по осуществлению тесного взаимодействия образовательных учреждений с родителями и что особенно важно с семьей, махаллинскими комитетами, Республиканским центром пропаганды духовности, Научно-практическим центром национальной идеи и идеологии, общественными организациями, различными государственными фондами по формированию и развитию творческой детей и молодежи, занимающей активную жизненную позицию, имеющую сильные личностные качества, преданной принципам независимости Узбекистана и способной внести реальный вклад в прогресс, активное развитие демократического общества.

Для поддержки одаренной и талантливой молодежи созданы все условия по их выявлению и обучению. Сформирован республиканский банк данных и ведется мониторинг поддержки одаренных детей и молодежи. Привлекаются лучшие педагоги и ученые для работы с молодежью и одаренными детьми, с помощью которых разработаны специальные учебные программы и прогрессивные педагогические технологии. Создание элитных образовательных учреждений, таких как, как центры изучения наук и техники, политики и экономики, культуры и искусства способствуют активной поддержке государственной политики в отношении образования и развития талантливой молодежи. Организована работа по общей и профессиональной подготовке одаренных детей и талантливой молодежи за рубежом. Предоставляются широкие возможности для учащихся академических лицеев, в первую очередь одаренным и талантливым, проявить и развить свои природные способности, реализовать особые дарования, углубить свои познания в конкретных областях знаний и узких направлениях научных дисциплин.

Художественное воспитание детей начинается с детского сада, азбуки которых передается еще младенческом возрасте у колибелниубаюканием матери.

В разных стадиях обучения в целях художественное воспитание детей преподаются такие дисциплины как пения, рисунок, основы духовности, этика, эстетика, черчения, трудовое обучения и т. д.

В школе работает психолог, который изучает интересы ребенка, а в последствие по рекомендации ученик направляется в кружки по конкретным направлениям деятельности или же дисциплины. Также по рекомендации школьник направляется в колледж или академический лицей, где продолжает учебу.

Школьник интересующийся художественным образованием, после завершения учебы может продолжит обучение в один из подходящих колледжах. Такие колледжи существует в каждом регионе Республики.

Необходимо отметить во всех стадиях художественное образования действует школа «устоз-шогирд», то есть в художественно образовательном учреждении к каждому преподавателю прикреплены несколько учеников, с которыми он занимается после уроков, что дает возможность углубленному осознанию техники и мастерство исполнение непосредственно в творческом процессе.

Для поддержки и стимулирование творчески одаренных детей в каждом этапе образования проводиться конкурсы и выставки, где участник может проявит свой талант и получить льготы при поступление в ВУЗ. Так, победитель конкурса на уровне Республики Узбекистан или же участники занявшие 1, 2, 3, 4 и 5 место на международном выставке или конкурсе принимается в ВУЗы без вступительных экзаменов на основе государственного гранта.

Исходя из сказанного можно сделать вывод, что в Узбекистане созданы все необходимое условия для полноценного художественного воспитания молодежи на основе богатого интеллектуального наследия народов мира. Дальнейшие работы необходимо вести в направлении по выявлении одаренный талантливый молодежи, поддержка и стимулирование их.

УДК 373.5.016:7

Панченко Г.П.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Богдана Хмельницького

**ДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ СУЧАСНИХ
ПІДРУЧНИКІВ З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “МИСТЕЦТВО”
(для учнів 7-8 класів основної школи)**

Анотація. Автором розглядаються дидактичні підходи (особистісно-орієнтований, діяльнісний та компетентнісний) та процес їхньої реалізації під час розробки підручників з інтегрованого курсу “Мистецтво”.

Ключові слова: дидактичні підходи, підручник, учні, мистецтво.

Annotation. The author considered didactic approaches (oriented personality, activity and competence) and the process of their implementation during the development of textbooks of the integrated course "Art".

Key words: didactic approaches, textbook, pupils, art.

Умови активізації євроінтеграційного вектору в українському суспільстві та нова філософія шкільної освіти передбачають використання підручників нового покоління, які водночас із традиційними дидактичними функціями (інформативною, трансформаційною, мотиваційною, систематизувальною, інтегративною, самоконтролю, розвивальною, виховною тощо) виконували б ще й нові (функцію розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів в інформаційному просторі; функцію розвитку ключових і предметних компетентностей).

Підручник має бути спрямований на досягнення цілей і завдань освіти, задовольняти потреби всіх своїх користувачів: для учнів бути цікавою й ефективною навчальною книгою; для вчителів стати основою розгортання навчального процесу, побудови власної методичної системи. Сучасний підручник – складний комплекс, що складається з текстового і поза текстового структурних компонентів, які добираються і розташовуються в окремих темах відповідно до особливостей навчального матеріалу.

Основними критеріями для автора під час створення підручника є:

- * відповідність обсягу підручника кількості навчальних годин, відведених на вивчення предмета;

- * логічна послідовність і систематизованість викладу основних змістових питань, дотримання принципів доступності, наочності та ін.

- * реалізація ідей особистісно орієнтованого підходу в проекті підручника, який має реалізуватися через різномірне представлення елементів знань і способів виконання навчальних дій; забезпечення поля для вибору учнем завдань відповідно до свого рівня навчальних можливостей тощо;

- * компетентнісна орієнтованість змісту підручника (компетентнісний підхід має бути реалізованим як у змісті завдань, так і в його методичному апараті, передбачаючи формування не лише знань, а й способів діяльності, здатності застосовувати вивчене у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях, висловлювати власні судження, обґрунтовуючи їх, здійснювати оцінювальні дії, формулювати висновки тощо;

- * реалізація діяльнісного підходу в проекті підручника через систему завдань, проблемних ситуацій, що спонукають до активної діяльності кожного учня на уроці й водночас до свідомої самостійної

роботи, застосування на практиці здобутих знань, колективної діяльності та самоосвіти.

Навчальний матеріал підручника має забезпечувати вимоги навчальної програми “Мистецтво” для 7-8 класів, головна мета якої полягає у передачі духовного досвіду поколінь, розвитку загальних здібностей, художньо-образного мислення, формуванні естетичних компетентностей та потреб учнівської молоді, її загальної культури на основі опанування базових компонентів змісту загальної художньої освіти (сприймання, аналіз-інтерпретація та оцінювання творів, практична художньо-творча діяльність та засвоєння у ході цієї діяльності естетико-мистецтвознавчих понять і термінів).

На основі вище означених підходів висуваються найсуттєвіші вимоги до розробки підручників, а саме:

1. Відповідність вимогам навчальної програми (повна і вичерпна реалізація в підручнику змістового наповнення, визначеного навчальною програмою, орієнтація на базові компоненти змісту освіти навчального предмету).

2. Чіткість структурування навчального матеріалу у змісті, тобто логічна послідовність викладу навчального матеріалу, забезпечення педагогічно доцільної наступності такого викладу, реалізація внутрішньо предметних і міжпредметних зв'язків, раціональність структури підручника, виокремлення в ньому основного і додаткових навчальних текстів (доцільність розміщення додаткових текстів, їх співвідношення), позатекстових компонентів, системи засвоєння навчального матеріалу, довідкових матеріалів, дидактично виправдане структурування змістового наповнення, розподіл його змісту за пунктами, параграфами, розділами тощо.

3. Використання технічних засобів для полегшення користування підручником (орієнтири та прийоми для ефективного користування книжкою (таблиця змісту, покажчик, словник, виноски вниз сторінки тощо).

4. Наукова коректність змісту, повнота розкриття основних положень (відповідність пропонованої у підручнику інформації положенням сучасної науки, розгляд явищ у їх взаємозв'язках і розвитку відповідно до вікових можливостей учнів).

5. Практична спрямованість навчального матеріалу, зв'язок його з життям (практичне спрямування змісту підручника на формування в учнів здатності використовувати здобуті знання у навчальних і життєвих ситуаціях для вирішення різноманітних практичних проблем).

6. Можливості підручника для забезпечення диференційованого підходу до навчання (за допомогою системи завдань, запитань, вправ, ефективно організації навчальної діяльності учнів з різними здібностями і навчальними можливостями, наявність завдань на актуалізацію навчального досвіду, супроводження засвоєння нового

матеріалу, первинне застосування і закріплення нової інформації, систематизація вивченого, виявлення результатів навчання).

7. Відповідність змістового наповнення віковим особливостям учнів (вичерпність пояснень, наявність достатньої кількості прикладів, ілюстрацій, ескізів, фото, репродукцій, схем, графіків тощо).

8. Мова викладу навчального матеріалу, яка має бути зрозумілою для учнів, відповідати нормам літературної мови (це досягається чіткістю формулювання висновків, правил і визначень, побудови текстів, очевидністю логічних зв'язків між їх частинами, належною довжиною речень, доступністю їх лексичного наповнення).

9. Реалізація у змісті підручника виховних можливостей навчального предмета (повнота і коректність використання авторами можливостей навчального змісту для позитивного впливу на формування почуття патріотизму, національної самосвідомості, гуманістичних цінностей, життєвих пріоритетів, інших моральних якостей особистості).

10. Українознавче наповнення змісту підручника (наявність у підручнику інформації про рідний край, Україну, досягнення українців тощо).

11. Мотивація навчальної діяльності учнів, розвиток інтересу до навчального предмета засобами, запропонованими в підручнику (спрямованість навчального матеріалу на розвиток творчих здібностей, навичок самоосвіти, інтересу учнів до предмета, ознайомлення учнів на доступному рівні зі сферами практичного застосування отриманих знань; подання цікавої інформації, пов'язаної з навчальним матеріалом; використання завдань проблемно-пошукового характеру та ін.).

12. Можливості підручника для здійснення учнями самостійної навчальної діяльності (доступність його змістового наповнення, наявність прийомів для здійснення ефективної самостійної роботи, зокрема поради учням, як працювати з підручником; користуватися рубриками, що допомагають орієнтуватися у змісті; як читати алгоритмічні приписи щодо виконання певних операцій, дій, пам'яток, інструкцій). Наявність достатньої кількості зразків виконання завдань різних типів; завдань для самоконтролю рівня досягнутих навчальних результатів; термінологічного словника, узагальнюючих таблиць тощо).

13. Логіка розміщення та використання ілюстративного матеріалу як самостійного або додаткового джерела інформації (види ілюстрацій з позицій повноти реалізації ними своїх дидактичних функцій, їхньої відповідності змісту, коректності).

Саме за такими критеріями нами було здійснено рецензування підручників для 7-8 класів різних авторів та творчих колективів. В цілому їм вдалося продемонструвати властиві музичному мистецтву багатогранність (множинність інтерпретацій конкретного твору),

полікультурність як реальну можливість “зазирнути” в інші часи, інші культурні світи, підкреслити думку про сучасність музики, створеної більш ніж 200 років тому, її одвічні цінності (Життя, Воля, Краса, Істина, Гідність) у творах В. А. Моцарта, Л.в.Бетховена та ін.; залучити інформацію про рідний край, Україну, досягнення українців, що міститься у текстах пісень “Музика рідного краю”, “Червона рута”, “Одна калина”, “Україна”, “Гуцулка Ксеня”, фольк-опері “Коли цвіте папороть”, “Ой на Івана, та й на Купала”, “Тиха ніч, свята ніч!” та ін., творах фундаторів української музичної культури: М. Лисенка, М. Леонтовича, Л. Ревуцького, М. Скорика та ін., які зробили неоціненний внесок у розвиток українського мистецтва та прославили свою Вітчизну.

Отже, рецензовані підручники спрямовані на всебічний розвиток особистості школяра, створення умов для творчої самореалізації кожного учня, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися впродовж усього життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти.

УДК: 378.015.3:005.32

Переверзєва О.В.

викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. у статті проаналізовано мотиваційну складову професійного саморозвитку у формуванні професійних компетенцій майбутнього вчителя мистецтва.

Ключові слова: професійний саморозвиток, професійні компетенції, вчитель мистецтва.

Annotation. The article analyzes the motivational component of professional self-development in the formation of professional competence of future teachers of art.

Key words: professional self-development, professional competence, teacher of art.

Одним із факторів забезпечення конкурентоспроможності країни на світовому рівні є підвищення якості підготовки фахівців, формування у них мотивації до безперервної професійної освіти. Підготовка сучасного вчителя мистецтва поєднує різноманітні підходи.

Їх аналіз актуалізує проблему мотивації професійного саморозвитку, формування професійних компетенцій через систему вузівської освіти.

Беручи до уваги те, що цей процес є складним та багатоплановим, ми звернулися до аналізу мотиваційної складової професійного саморозвитку у формуванні професійних компетентності майбутнього вчителя мистецтва.

Потреба у саморозвитку визначається як ставлення індивіда до самого себе, при якому формується готовність до перетворення власної життєдіяльності на пошук можливостей максимальної професійної самореалізації. Потреба у саморозвитку виникає в той час, коли індивід усвідомлює не тільки власний етап розвитку, а й визначає зону потенційного розширення професійних потреб та можливостей.

Процес професійного саморозвитку потребує дослідження механізмів його мотиваційного забезпечення, починаючи з етапу навчально-професійної підготовки, коли відбувається вплив особистісних характеристик на соціальний досвід і компетентність індивіда, його індивідуальні характеристики, особливості та детермінанти професійної діяльності.

Формування стійкої мотивації саморозвитку фахівця забезпечує його орієнтованість на необхідність оволодіння професійними компетенціями, постійного самовдосконалення у процесі безперервної професійної освіти.

Поняття компетенцій відображає готовність та здатність до виконання конкретних видів діяльності, професійні компетенції є складовою загальної компетентності людини у сфері соціально-трудової діяльності.

Стратегія формування професійних компетенцій розглядається нами як така, що забезпечує створення зовнішніх та внутрішніх умов діяльності, сприятливих для становлення особистості фахівця як професіонала.

Проблема компетентності як наукова категорія представлена у працях таких вчених, як Р.Уайт, А. Маркова, Дж.Равен, Н.Кузьміна, А.Хуторський, Л.Петровська, І.Зимня, Л.Мітіна, Д.Хаймс, В.Хутмакер та ін. Такі вчені, як А.Нісімчук, О.Шпак, О.Падалка, аналізують проблему формування професійних компетенцій та розглядають вплив інформації на розширення професійних компетенцій. Необхідність підвищення якості професійної підготовки вчителів мистецтв зумовила дослідження компетенцій як самостійної проблеми.

Професійні компетенції мають відповідну стратегію, що заснована на мотивації професійного саморозвитку. Професійний саморозвиток пов'язаний із внутрішнім поєднанням структурних складових психіки особистості, спрямованих на її конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем шляхом отримання особистісно значущого та адекватного вимогам соціуму результату

професійної діяльності. Слід зазначити, що це постійний процес, який не обмежується змістом набутого досвіду. Його підґрунтям є актуалізоване прагнення до професійного зростання, що проявляється в інтересах, прагненнях, переконаннях, здібностях особистості, активній позиції щодо пізнання довкілля, а також самопізнання, розкриття духовного та інтелектуального потенціалу.

У процесі навчання у вищому навчальному закладі дія мотиву навчання і засвоєння обраної професії зменшується. Цей факт знайшов своє відображення в багатьох дослідженнях (А. Васильков, А.Реан, С.Бобровицька, С.Іванов та ін.). Причинами такого явища вчені називають незадовільні перспективи роботи або те, що студенти їх не бачать, а також недоліки в організації навчального процесу.

Мотивація як створення умов для усвідомлення майбутніми фахівцями позитивної професійної мотивації потребує постійного вивчення на підставах загальної мотивації навчальної діяльності. Важливість аналізу мотиваційної структури виявляється у вивченні саме професійного навчання. Дослідження вчених, які присвячені впливу мотиваційних факторів, дали змогу виявити певні тенденції, серед яких варто виділити такі:

- Значна частина студентів сприймає загальнонаукові та суспільно-освітні дисципліни як такі, що віддаляють їх від оволодіння професійними знаннями та навичками;

- Фактор мотивації для успішного навчання є сильнішим за фактор інтелекту;

- Спостерігається явище девальвації вищої освіти, коли цінністю стають не освіта, знання, а відповідний документ про їх отримання;

- Професійні мотиви сильніше виявляються у студентів, успішність яких є вищою;

- Формуванню позитивної мотивації навчання сприяє професійна спрямованість навчальної діяльності.

Зазначені тенденції містять, водночас, інформацію для виправлення ситуації на краще. Змістова сторона цього процесу передбачає:

- Посилення мотиваційної напруги;

- Екстраполяцію професійної спрямованості на всі навчальні дисципліни та види навчальної діяльності;

- Забезпечення успішного навчання, якісного засвоєння навчальної інформації.

Механізм мотивації професійного саморозвитку особистості під час навчання у ВНЗ уможливорює розробку необхідних процедур керування навчально-професійною діяльністю.

Для того, щоб людина включилася в роботу, яка сприяє її професійному саморозвитку, необхідно зробити завдання, поставлені у процесі навчальної діяльності, не тільки зрозумілими, а ще й

внутрішньо прийнятними. Саме в такий спосіб активність навчальної діяльності перетворюється на продуктивну, а діяльність безпосередньо впливає на пізнавальну потребу. Внутрішній мотив формує стан пізнавального задоволення, що не відчужує особистість, а навпаки, занурює її у навчально-професійний процес.

Викладач, зацікавлений у ефективності своєї діяльності, підготовці кваліфікованого фахівця, природно звертається до цілісної системи мотивації, намагається її активізувати і підтримати мотиваційну напругу на належному рівні.

Стрижневим компонентом мотивації є цілеспрямований мотиваційний вплив. Він концентрує силу і виваженість позиції викладача у системі педагогічної взаємодії. Її процес відображає низку певних ситуацій, в яких реалізується мотиваційний вплив як інструмент мотиваційного забезпечення професійного саморозвитку людини у навчально-професійній діяльності.

Хотілося б зазначити, що самоосвіта у мотиваційному забезпеченні професійного саморозвитку набуває значення у процесі цілісної системи роботи з інформацією у певному інтелектуальному просторі. Така система роботи має формувати ставлення майбутніх фахівців до інформації як до інтелектуальної власності. Крім того, мотивація самоосвіти повинна забезпечувати формування настанови на постійне оновлення інформації, можливість виявлення абсурдних постулатів, оновлення методологічних підходів.

Готовність до самопізнання, уміння організувати власну діяльність, зорієнтованість на самоосвітню діяльність протягом життя є підставами професійної самореалізації особистості. Тому мотивація професійного саморозвитку має ґрунтуватися саме на досягненні цієї мети. Керування цими процесами ускладнюється індивідуальною неповторністю особистості та її життєвого шляху. Важко сказати, що стане визначальним для конкретної людини на цьому шляху, але впровадження механізму, який дає можливість зрозуміти сенс педагогічних ідей, певних мотиваційних впливів, спрямовує процес навчально-професійної підготовки, формування професійної компетентності.

УДК 792.8(438)

Повалій Т. Л.

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри мистецької педагогіки та хореографії
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

НЕФОРМАЛЬНА ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА В ПОЛЬЩІ

Анотація. У статті з'ясовуються сутнісні характеристики поняття "неформальна освіта№" (придбання знань, уміння та

суспільних компетенцій у ході різних заходів поза організованими формами навчання); розглядаються витoki неформальної хореографічної освіти в Польщі (індивідуальна танцювальна підготовка, створення палаців та центрів культури, запрошення на професійну сцену танцівників-аматорів); визначаються осередки неформальної хореографічної освіти в Польщі (школи мистецтв, палаци та будинки культури, ансамблі танцю, хореографічні студії, центри, клуби, гуртки та курси).

Ключові слова: неформальна освіта, хореографічна освіта в Польщі, танцювальні осередки.

Povalii T. L. Informal choreographic education in Poland.

Annotation. The article clarifies the essential characteristics of the concept of "informal education" (the acquisition of knowledge, skills and social competencies through various activities outside of a standard school setting); examines the origins of informal choreographic education in Poland (individual dance training, creation of palaces and centers of culture, the invitation of amateur dancers to the professional stage); identifies informal choreographic education hubs in Poland (schools of art, palaces and houses of culture, dancing ensembles, dance studios and centers, clubs, classes and courses).

Key words: informal education, choreographic education in Poland, choreographic hubs.

У сучасних наукових розвідках існують різні інтерпретації поняття "неформальна освіта". Так, у науковому виданні "SIETAR" польського товариства поняття трактується як придбання знань, уміння та суспільних компетенцій у ході різних заходів поза організованими формами навчання. Також поняття "неформальна освіта" досліджувалося керівником післядипломного студіуму освіти дорослих, доктором М. Сташевїч, яка інтерпретує його як освіту, що відноситься до кожної свідомо організованої освітньої діяльності, відбувається поза встановленою системою формального навчання, піднімається чисто самостійно чи у рамках організованої акції та дозволяє визначеній групі учасників досягти поставленої мети.

За визначенням професора Варшавського університету Б. Фатуги неформальну освіту слід розуміти в широкому сенсі як способи навчання поза системою формальної освіти. Дослідниця стверджує, що її важливими особливостями є позаінституційний і навіть позасистемний характер, неформальні відносини між учасниками, вільний вибір сфери діяльності, можливість здійснення на різних етапах життя, безліч організацій за допомогою яких може реалізовуватися.

Паростками неформальної хореографічної освіти в Польщі можна вважати індивідуальну танцювальну підготовку дітей та молоді, яку здійснювали вчителі у шляхетних родин, аби підростаюче покоління могло брати участь у світських раутах та балах.

Розгалужена система осередків неформальної хореографічної освіти з'являється після другої Світової війни у Польській народній республіці.

Одними з найпотужніших танцювальних осередків стали палаци, будинки та центри культури, які створювалися на початку ХХ століття. З перших днів розпочинали свою діяльність лабораторії та спеціалізовані секції (мистецька, технічна, спортивна, наукова тощо), створювалися хореографічні ансамблі. Важливим елементом осередків було навчання та методична робота з вчителями позашкільних представництв і позакласних занять. У 70-х роках ХХ століття палаци та будинки культури стали координаторами молодіжних заходів.

1970 рік був переломним для польського суспільства, наслідки політичних подій розповсюджувались на всі сфери громадського життя. Але, в цей час відбувалися зміни у свідомості молодого покоління, на зміну відомим і легендарним хореографам, прийшли молоді фахівці. У танцювальних постановках презентувалися глибокі роздуми щодо складного аналізу тодішньої суспільної ситуації в Польщі. Неформальні заклади освіти запрошували на танцювальні заходи танцівників-аматорів, де раніше виступали тільки професіонали.

У 80-ті роки продовжували розвиватися танцювальні колективи. У студентських хореографічних ансамблях спостерігались принципові зміни профілю. У цей період в Польщі функціонувало понад 60 неформальних організацій, діяльність яких можна поділити на такі течії: постановки класичного, народно-сценічного, історичного та бального танцю; експериментальна течія, в якій домінував пошук нових ресурсів експресії, підвищувався інтерес до хореографічних методів Сходу, практичної хатха-йоги чи театру міміки та жесту.

Нині неформальну хореографічну освіту в Польщі можна здобути в закладах різного типу (дошкільних, шкільних, позашкільних тощо), які здійснюють хореографічну підготовку за окремими та мішаними танцювальними жанрами, а саме: ансамблі історичного танцю, танцювально-акторські студії, експериментальні танцювальні групи, студії сучасного танцю, ансамблі балету, ансамблі народного танцю, студії пантоміми тощо. Метою діяльності таких осередків є не участь у розважальних заходах, а сумлінна підготовка хореографічних композицій які репрезентуються на фестивалях.

На базі польських класичних університетів створюються ансамблі народного танцю, для яких властиве опанування студентською молоддю національними традиціями, сакраментальними (для певної місцевості) рухами й звичками. Проаналізувавши документацію вишів Польщі відзначили, що найбільшого поширення набули ансамблі пісні і танцю. На першому етапі свого становлення вони були майже вокально-музичними колективами, які представляли національний

фольклор, а після організації балетних груп з'являється хореографічна складова.

УДК 378.091.33-027.22:005336.2

Покатильська Г.В.

аспірант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Богдана Хмельницького

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ СФОРМУВАНOSTІ МЕДІА-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Анотація. Мета даної статті полягає в описі характеристик рівнів сформованості медіакомпетеності при підготовці студентів до педагогічної діяльності, виявлено необхідність формування медіакомпетеності як невід'ємної складової професійної діяльності майбутнього вчителя мистецтва.

Ключові слова: медіа-компетентність, медіа-культура, професійна підготовка, майбутній вчитель мистецтва, педагогічна практика.

Annotation. This article focuses on the accentuation of the role of media education in preparing students for teaching activities, revealed the necessity to create media competence as an integral part of the future of professional art teacher.

Key words: media education, media literacy, professional preparation, the future teacher of music, teacher's training practice.

Сучасне суспільство постійно збагачує інформаційний ресурс як найважливіший чинник соціальних, політичних, культурних процесів сьогодення. Мас-медіа надають можливість глобальної комунікації, забезпечують шляхи приєднання країн до світової спільноти.

Глобальний характер процесу інформатизації, динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та нових медіа актуалізують необхідність спеціальної інформаційної підготовки людей до вмілого і безпечного користування ними.

Засоби масової інформації та Інтернет, посівши пріоритетні позиції у формуванні в дітей картини світу, стали представляти особливу загрозу для усталеної вразливої дитячої психіки. Збільшення впливу на дитину неконтрольованої інформації про світ, людину, суспільство, природу окреслюють проблеми інформаційної освіти та медіа-компетентності педагога.

У документах міжнародних конференцій, таких як Грюнвальдська декларація з медіаосвіти (1982), резолюція ЮНЕСКО щодо розвитку критичної медіаосвіти (1989), Паризька програма з медіаосвіти

ЮНЕСКО (2007), резолюція Європарламенту щодо медіа-грамотності у світі цифрових технологій (2008), визначено пріоритети освітньої політики в умовах інформатизації суспільства і відображено світовий досвід медіа-освіти, як окремої галузі педагогіки. В підсумковому Комюніке Всесвітньої конференції ЮНЕСКО “Нова динаміка вищої освіти та наукових досліджень в розвитку суспільства” (2009 р.) особливо відмічається соціальна роль та відповідальність вищої освіти у задоволенні потреб сучасних суспільств в питаннях якості підготовки фахівців.

Процеси модернізації та глобалізації, що охопили всі сфери цивілізаційного простору, перехід від постіндустріального до інформаційного суспільства, формування єдиного інформаційного простору висувають певні вимоги до всіх сфер суспільного життя, зокрема до системних перетворень освітнього процесу та модернізації національної системи освіти. За статистикою, на взаємодію із різноманітними медіа (преса, радіо, кіно, телебачення, Інтернет) припадає вагома частка вільного часу громадян України, чим зумовлюється їх значний вплив на всі верстви населення.

Нові завдання, які постали перед системою вищої освіти в Україні, актуалізувалися на конвенційному рівні в державних освітніх курикулумах, що визначають пріоритетні напрями формування конкурентоспроможних фахівців: Закон України “Про вищу освіту” (2014), Концепція трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття (2007), “Стратегії інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів” (2010), Закон України “Про професійний розвиток працівників” (2012), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2012), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Концепція медіаосвіти в Україні (2010), Концепція загальної мистецької освіти (2003), Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004) та ін.

В інформаційній підготовці фахівцями наголошують на важливості формування медіа-компетентності як ключової компетентності, необхідної для існування особистості в інформаційному світі. Не дивлячи на наявне міцне методологічне і теоретичне підґрунтя, зазначимо, що питання змісту педагогічної практики як освітнього модуля професійної підготовки майбутнього вчителя музики у контексті впливу засобів масової комунікації на особистість, потреб медійного суспільства, освітньо-виховної функції музичних радіо- і телепрограм розглянути здебільшого у працях Л. Масол, присвячених проблемі медіа-культури вчителя мистецтва в контексті закономірностей педагогічної інтеграції у загальній мистецькій освіті.

Освітня практика професійної підготовки майбутнього вчителя музики покликана забезпечити потребу суспільства в критично

мислячих медіа-компетентних педагогах-музикантах, здатних ефективно використовувати медіа-середовище для розв'язання різного роду професійних, суспільних і особистих завдань. Визначальним системним елементом професійної підготовки майбутнього вчителя є цикл педагогічних практик. Студент-практикант має можливість безпосередньо спостерігати за роботою вчителів, їхніми творчими здобутками, елементами новаторства, ініціативи, які забезпечують ефективність навчання і виховання дітей. Під час практики студенти вивчають передовий педагогічний досвід для використання його в своїй майбутній педагогічній роботі; беруть участь у конференціях, педрадах, методичних об'єднаннях, у дискусіях із сучасних педагогічних проблем. Спілкування з іншими вчителями збагачує власний досвід майбутнього педагога і носить творчий характер. Студенти опановують методику наукового аналізу, вивчаючи й узагальнюючи передовий педагогічний досвід. Усе це створює змістовний та дидактичний потенціал щодо формування медіа-компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Таким чином, при підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах педагогічної практики важливим є формування медіа-компетентності, яка полягає в сукупності професійних знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіа-текстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві. Для особистості, яка володіє високим рівнем медіа-компетентності, притаманні наступні характеристики:

- мотиваційного показника: широкий комплекс жанрових, тематичних, емоційних, гносеологічних, гедоністичних, інтелектуальних, психологічних, творчих, етичних, естетичних мотивів з медіа та медіа-текстами, що включають: - вибір різнообразного жанрового і тематичного спектру медіа-текстів при обов'язковому включенні не розважальних жанрів; - прагнення отримати нову інформацію; - прагнення до ідентифікації, співпереживання; - прагнення до підтвердження власної компетентності у різноманітних сферах життя та медіа-культури; - прагнення до пошуку матеріалів для навчальних, наукових, дослідних цілей; - прагнення до художніх вражень; - прагнення до філософського/інтелектуального, етичного, естетичного діалогу з творцями медіа-текстів, до критики їх позиції; - прагнення навчитися створювати медіа тексти самому, вивчаючи конкретні приклади творчості професіоналів;

- контактного показника: часті контакти з різноманітними видами медіа та медіа-текстів;

- інформаційного показника: знання більшості базових термінів, теорій, основних фактів історії розвитку медіа-культури, творчості

діячів медіа-культури, ясне розуміння процесу масової комунікації та медійних впливів у контексті реального світу;

- перцептивного показника: ототожнення себе з автором медіа-тексту при збереженні основних компонентів “первинної” та “вторинної” ідентифікації, тобто здатності співвідношення з авторською позицією, яка дозволяє передбачити хід подій медіа-тексту;

- інтерпретаційного/оцінного показника: вміння критично аналізувати процес функціонування медіа в соціумі з врахуванням різнообразних факторів на основі високорозвиненого критичного мислення. Аналіз медіа текстів на основі здатності до медіа-сприймання, близького до “комплексної ідентифікації”, здатність до аналізу та синтезу просторово-часової форми медіа-тексту, розуміння, інтерпретація (трактовка), яка передбачає порівняння, абстрагування, індукцію, дедукцію, синтез, критичне оцінювання авторської концепції в контексті структури твору, історичному та культурному контекстах (при цьому висловлюється аргументована згода чи незгода з авторською позицією творця медіа-тексту, критична оцінка морального, емоційного, естетичного, соціального значення медіа-тексту, вміння співвідносити емоціональне сприймання з понятійним судженням, перенести це судження на інші жанри/види медіа-культури, зв'язати медіа текст зі своїм досвідом та досвідом інших людей тощо). В цілому виявляється критична автономія особистості, її критичний аналіз медіа-тексту заснований на високих рівнях “інформаційного”, “мотиваційного” і “перцептивного” показників;

- практико-операційного показника: практичні уміння самостійного вибору, створення/розповсюдження медіа-текстів (у тому числі – створення особисто чи у складі групи людей) різноманітних видів і жанрів, вміння активної самоосвіти в медійній сфері;

- креативного показника розвитку медіа-грамотності аудиторії: яскраво виражений рівень творчого начала в різноманітних видах діяльності (перцептивній, ігровій, художній, дослідницькій тощо), пов'язаної з медіа.

УДК 37.018.54:780.614.131

Попадинець М. Л.

магістрант кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ГІТАРІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Анотація. Роботу присвячено визначенню ролі сучасного музичного репертуару, зокрема, використанню сучасних музичних

творів у процесі навчання гри на гітарі молодших підлітків в умовах позашкільних закладів естетичного виховання.

Ключові слова: молодші підлітки, сучасні музичні твори.

Annotation. The work is devoted to the role of contemporary music repertoire, including the use of modern music in learning guitar younger teenagers in extracurricular schools of aesthetic education.

Key words: younger teenagers, modern music.

Гітарне мистецтво має великий оригінальний репертуар, що включає твори різних епох і стилів, але нещодавне визнання гітари як професійного інструмента і її включення як спеціальної дисципліни у програми початкових музичних навчальних закладів та позашкільних закладів естетичного виховання призвело до того, що сьогодні відчувається недолік методичної літератури, в якій висвітлюються різні питання художнього й технічного розвитку юних гітаристів на матеріалі сучасних музичних творів.

Входження учня у світ музичного мистецтва починається з перших уроків, на яких дитина знайомиться з вчителями, що люблять свою справу, відчуває піднесений настрій від почутих музичних звуків, зацікавлюється процесом навчання гри на гітарі. Тут відіграє велику роль підбір репертуару, який має відбиратися педагогом шляхом старанного обмірковування і в жодному разі не носити випадкового характеру. Музичні твори, запропоновані вчителем, мають бути зрозумілими для вихованця, містити в собі яскраву образність, характеризувати знайомі персонажі. Учень дуже чуттєво реагує на мелодії, які асоціюються в нього з певними образами (або від цікавої розповіді вчителя про музичний твір). Також вчителю бажано підбирати репертуар в залежності від характеру дитини. Дуже важливо давати учневі не тільки традиційний класичний репертуар, а й сучасні твори, що написані в різних музичних стилях, в тому числі і джазові п'єси. Ці п'єси дуже подобаються учням, оскільки джазова музика наскрізь проникнута оптимізмом, гумором, тобто всіма тими якостями, які так властиві дітям. Також ритмічний малюнок свінгу, несподівані синкопи самби і боса-нови, раптові акценти рок-н-ролу залучають учнів до процесу навчання гри на гітарі своєю незвичністю у порівнянні з канонами класичної музики.

Під час навчання молодших підлітків у творчих об'єднаннях "Класична гітара" дуже важливо давати юним гітаристам не перекладання фортепіанних сучасних музичних творів, а розучувати з ними джазові п'єси, написані спеціально для гітари і з урахуванням технічних можливостей вихованців. Викладачі дитячих музичних шкіл та позашкільних закладів естетичного виховання потребують нових систем і методик, що збагачують учнів знаннями у сучасному музичному репертуарі. Це дозволяє згодом перейти вихованцям до виконання творів будь-якого іншого стилю гри на гітарі. У зв'язку з цим, ми використовуємо у процесі навчання молодших підлітків гри на гітарі

цінний досвід і методичні розробки таких гітаристів-композиторів і педагогів як, О. Виницького, Н. Кошкіна, В. Калініна, В. Козлова, С. Руднева, Р. Дьенса, Л. Брауера та ін.

Проаналізуємо детальніше особливості використання сучасних музичних творів вищезазначених педагогів-композиторів у процесі навчання гри на гітарі. Так, у п'єсах для дітей О. Виницького можна побачити, як вміло і доступно учні знайомляться з основами джазової музичної лексики у процесі навчання гри на гітарі. Наприклад, Етюд №1 (“Джазові Етюди”) написаний в техніці акомпанементу з “крокуючим” басом, нижній голос імітує лінію контрабаса, і грається рівними чвертями, що характерно для свінгу і бібопу. Синкоповані акорди даного музичного твору виконуються в свінговій пульсації. Етюд №4 написаний в стилі боса-нова. Основне завдання даного етюдю - виробити ритмічні відчуття “джазових” восьмих (у вигляді триольного пунктиру) у басовій лінії і акомпанементі. У цьому етюдю бас відіграє роль ритмічної основи, акорди як би “відкидаються” від баса або “скидаються” на бас. Етюд будується на ритмічних формулах, які складаються з одного-двох тактів.

Мініатюра О.Виницького “Маленький ковбой” написана в блюзовій манері та дуже точно передає музичні особливості стилю кантрі. Композитор-гітарист Ю. Шилін знайомить нас з елементами стилю фламенко на прикладі яскравих і барвистих музичних п'єс “Іспанського танцю” і “Хвилі Іспанії”. У сюїті-соло для гітари Н. Кошкіна “Балади” присутні гармонії джазових балад, що дозволяє учневі дізнатися нову гармонійну мову і ознайомитися з “джазовими акордами і замінами”.

Також О.Виницький в своїй творчості знайомить дітей з сучасним стилем “блюз”, для вивчення якого написана серія “Блюз і джазових прелюдій”, етюди в формі блюзу. Етюд №7 в тональності E-dur є прикладом поєднання простоти фактури і композиторської оригінальності. У цьому етюдю відображаються всі характерні особливості блюзу: форма, гармонійна схема і специфічні блюзові ноти (занижені III, V і VII ступені).

У творчості композитора В. Козлова також особливе місце займають численні твори для дітей. Його альбом “Луна бразильського карнавалу” має вигляд сюїти в трьох частинах (мілонга, танго, румба). Сюїта написана в характерних ритмах для латиноамериканської танцювальної музики. Інший альбом В. Козлова “Дитяча сюїта” складається з шости частин, в основі якого лежить принцип контрасту характерів і темпів. Сюїта “Маленькі таємниці сеньйорити гітари” складається з п'єс, кожна з яких призначена для засвоєння певного виду техніки. Також у своїх альбомах композитор поряд з класичними художніми засобами використовує сучасні прийоми гри на гітарі.

Таким чином, не зважаючи на наявність різноманітних посібників, альбомів, що дозволяють познайомити дітей із сучасною музикою у

процесі навчання гри на гітарі, на жаль, педагоги позашкільних закладів естетичного виховання не завжди використовують у своїй роботі. Знайомство і засвоєння сучасних стилів зробить процес навчання у творчих об'єднаннях "Класична гітара" різноплановим і цікавим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вещицкий П. Самоучитель игры на шестиструнной гитаре / П. Вещицкий – М.: Советский композитор, 1976. –110 с.
2. Видадь Р. Заметки о гитаре, предлагаемые Андресом Сеговией / Р. де Видадь. – М.: Музыка. –1990. – 21 с.
3. Лазарева А.Д. Учимася играя. Методическое пособие по обучению игре на гитаре детей младшего возраста / А.Д. Лазарева. – Харьков: МП Крок, 1997. – 68 с.
4. Михайленко М.П. Методика викладання гри на шестиструнній гітарі / М.П. Михайленко. – К.: Книга, 2003. – 248 с.
5. Михайлов М.К. Этюды о стиле в музыке: Статьи и фрагменты / [сост., ред. и примеч. А. Вульфсона; вступит. статья М. Арановского]. – Л.: Музыка, 1990. – 288 с.
6. Шарнассе Э. Шестиструнная гитара от истоков до наших дней / Э. Шарнассе. – М.: Музыка, 1991. – 87 с.
7. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник / С.В. Шип. – К.: Заповіт, 1998. –368 с.

УДК 373.5.091.33:7

Ратко М. В.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Богдана Хмельницького

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КАРТИ УРОКУ МИСТЕЦТВА

Анотація. Автором висвітлено загальні підходи до розробки технологічної карти уроку як сучасної форми планування педагогічної взаємодії вчителя та учнів, визначено варіанти шаблонів карт для уроку мистецтва, допоміжну ресурсну базу для їх конструювання.

Ключові слова: технологічна карта, урок мистецтва, проектування навчальної діяльності.

Annotation. The author is highlighted the general approaches to designing of the technological map of lesson as a modern form of planning of the educational interaction between teachers and students, is identified the variants of maps' patterns for art lessons, the supporting resource base for their construction.

Key words: the technological map, the lesson of art, designing of learning activities.

Задекларований в Державному освітньому стандарті базової та повної загальної середньої освіти діяльнісний підхід зумовлює необхідність пошуку нових (конгруентних) підходів щодо організації навчального процесу у сучасній школі.

Останнім часом освітні інтернет-портали пропонують новий вид методичної продукції – розробки технологічних карт уроків із різних дисциплін, а на інтернет-форумах активно дискутуються питання доцільності впровадження цього способу конструювання сучасного уроку, пошуку шляхів мінімізації затрат людського ресурсу на створення карт тощо.

Проектування уроку у формі технологічної карти широко практикується у світовій освітянській практиці. Зокрема, в Російській Федерації розробка технічної карти уроку (поряд із традиційним планом-конспектом) є однією із безумовних вимог часу після введення в 2011 р. нових Федеральних державних освітніх стандартів (ФДОС). Структурування освітнього процесу у вигляді технологічної карти вважається одним із ключових методичних засобів реалізації ФДОСів. Також відомо, що деталізовані технологічні карти діють і в школах Швеції (в їх створенні приймають участь асистенти вчителя).

Отже, не виключно, що конструювання технологічних карт дисциплін художньо-естетичного циклу з часом стане невід'ємним атрибутом професійної діяльності вітчизняних вчителів. У чому полягає ідея технологічної карти, які основні вимоги до її розробки склалися у сучасній дидактиці, які допоміжні ресурси для конструювання карт застосовуються в сучасній освітянській сфері – на цьому колі питань і буде сфокусований фокус нашої дослідницької уваги.

У найбільш загальному розумінні технологічна карта – це спосіб (і результат) графічного проектування уроку, в якому відображено особливості взаємодії вчителя і учнів на кожному з етапів уроку, чітко прописані передбачувані результати. Вона є інструментом реалізації системно-діяльнісного і компетентнісного підходів в сучасній освіті.

Як і план-конспект (чи сценарій) уроку, карта складається із двох частин: “шапки уроку” (з фіксацією теми, мети, завдань уроку, його типу, форми, методів, міжпредметних зв'язків, матеріально-технічного забезпечення) і організаційної структури з поетапним плануванням. Однак, створюючи план-конспект, вчитель при плануванні ходу уроку здебільшого фокусує увагу на змістовій його частині (“вертикалі”). При конструюванні технологічної карти увага переакцентується на сам процес навчальної діяльності на кожному з етапів уроку – всі її види, операції, опис дій вчителя та передбачуваних дій учня (із паралельною вказівкою методів, форм організації навчального процесу, необхідних освітніх ресурсів). Поруч відображаються і навчальні результати

кожного етапу уроку (сформовані універсальні навчальні дії – УНД або компетентності). З огляду на це конструювання технологічної карти можна уподібнити розгортанню змісту уроку “по горизонталі”.

Підсумовуючи викладене вище, можна констатувати, що характерними особливостями технологічної карти як дидактичного конструкту є:

- системний опис навчального процесу (від мети до завдань), поданий у вигляді таблиці;
- ретельне планування кожного етапу уроку (технологічність);
- максимально повне відображення послідовності всіх здійснюваних дій та операцій, зорієнтованих на запланований результат (структурованість);
- координація та синхронізація дія ключових суб'єктів педагогічної діяльності.

Водночас помилковими вважаємо уявлення про те, що технологічна карта – це виключно інновація. Зокрема, у 80-ті рр. ХХ ст. Л. Предтеченською, фундатором курсу СХК на пострадянському просторі, було запропоновано планування окремих його занять у вигляді таблиці-схеми, яка дає уявлення про логічну структуру уроку, вибудованого у логіці методу художньо-педагогічної драматургії. Основними структурними елементами цього конструкту є:

Етапи уроку (та їх стислий зміст)	Логічний смисл етапів	Питання до учнів
--------------------------------------	-----------------------	------------------

Ця ідея набула подальшого розвитку в методичних розробках уроків музики О. Я. Ромазан. Складові запропонованого автором графічного моделювання перебігу уроку унаочнює фрагмент поданої нижче таблиці:

Композиція уроку	Хід уроку	Питання до учнів
------------------	-----------	------------------

Елементи графічного проектування уроків мистецьких дисциплін представлені у навчально-методичних працях А. Копилової, А. Печерської, О. Пешекової, Т. Себар та ін.

Першою спробою системного подання змісту курсів “Художня культура” та “Образотворче мистецтво” в алгоритмізованому і технологізованому вигляді вважаємо методичні посібники для вчителів українських авторів С. Федуна і О.Чорного з поурочними розробками уроків цих дисциплін за діючими програмами. Хід кожного із уроків ними графічно структуровано за параметрами:

Етап уроку			
Час	Діяльність вчителя	Діяльність учня	Очікуваний результат

Отже, власне цих авторів можна вважати вітчизняними засновниками традиції розробки технологічних карт уроку мистецтва.

Не новим для вітчизняної дидактики є й діяльнісний підхід. Його принципи розроблялися в працях Л. Виготського, В. Давидова, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, які стверджували, що розвиток

особистості учня в навчально-виховному процесі забезпечується завдяки формуванню універсальних навчальних дій (УНД), які і презентують освітні результати. У сучасній дидактиці прийнято виділяти чотири групи УНД: особистісні, пізнавальні, комунікативні, регулятивні (саме вони нерідко ототожуються з компетентностями).

На сьогодні не існує єдиного шаблону для технологічної карти. Так, запропонована О. Некритовою структура технологічної карти уроку музики (за підручником “Музика” 5 кл., розробленим Г.Сергєєвою, О. Критською) містить такі складники, як: назва теми, тип і вид уроку, мета, завдання, результати освоєння предмету, загальна характеристика діяльності, обладнання, організаційна структура уроку. У свою чергу, графічний конструкт організаційної структури уроку моделюється за наступними параметрами:

Етап уроку	Діяльність вчителя	Діяльність учня	Особистісні результати	Метапредметні результати	Предметні результати	Ресурси уроку
------------	--------------------	-----------------	------------------------	--------------------------	----------------------	---------------

Процесуальна складова карти уроку може бути представлена і такими складниками, як:

Дидактична структура уроку	Діяльність учнів	Діяльність вчителя	Завдання учнів, виконання яких приведе до запланованих результатів	Заплановані результати
----------------------------	------------------	--------------------	--	------------------------

Більш стислий варіант шаблону карти уроку образотворчого мистецтва (на матеріалі підручника О. Калініченко “Образотворче мистецтво” 5 кл.) запропоновано О. Веремчук. Його унаочнює подана нижче таблиця:

Етапи уроку та їх зміст	Форми і методи навчальної взаємодії	Навчально-методичний супровід	Цільове призначення	Тривалість
-------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	---------------------	------------

Для конструювання технологічних карт уроків різних шкільних навчальних предметів освітяни часто користуються спеціальною комп'ютерною програмою “Мастер ТК” ([http //masterk.ru](http://masterk.ru)). При цьому вчитель-користувач задає вихідні дані уроку, а програма автоматично в Excel складає готову карту. В РФ існують і вже розроблені (в електронному, частково в паперовому вигляді) технологічні карти уроків із базових шкільних предметів, які можуть слугувати орієнтиром для вчителя при проектуванні карти уроку в певному класі, за конкретною навчальною програмою і підручником.

Водночас дискусійними залишаються питання:

✓ по-перше, чи можливо нюансовано технологізувати навчальний процес на уроці (і особливо, якщо це урок з мистецьких дисциплін), адже саме поняття “технологічна карта” було запозичене зі

сфери промислової діяльності, в контексті якої воно означає документ з повним описом процесу виготовлення певного виду продукції, зі вказівкою всіх виробничих операцій і необхідного для цього обладнання;

✓ по-друге, чи не обмежиться впровадження готових карт у навчально-виховний процес формальним їх використанням у роботі вчителя;

✓ яким чином можна забезпечити діагностику комплексу проміжних (поетапних) освітніх результатів на кожному уроці згідно технологічної карти.

Отже, нами здійснена спроба абрисного аналізу проблеми проектування та упровадження в навчально-виховний процес на уроках мистецьких дисциплін такого способу його проектування, як технологічна карта; контурно висвітлено основні вимоги до конструювання карт, подано зразки їх шаблонів. Окреслене коло питань, на нашу думку, повинно стати предметом ґрунтовного вивчення у сучасній вітчизняній дидактиці, в протилежному випадку сторінки освітянських інтернет-форумів будуть виконувати функцію обміну гумористичними сентенціями, а не конструктивним досвідом:

Мы всё опишем, что от нас потребуют.

Хотите 5 отчётов, 20? Сделаем!

А дети в это время пусть побегают.

Не учатся? Так что же мы поделаем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веремчук О. Р. Розробка уроку образотворчого мистецтва на тему: "Симфонія кольорів Всесвіту" (5 кл.) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/artblogveremchuk/konspektiurokiv/tehnologicna-karta-uro>

2. Волявко Н. Н. Технологическая карта урока как современная форма планирования педагогического взаимодействия учителя и учащихся / Н. Н. Волявко, Н. С. Храмова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/630119/>

3. Конспекты уроков по мировой художественной культуре. 10 кл. Художественная культура второй половины XIX-начала XX века: пособие для учителя / [сост. Л. М. Предтеченская и др.]; под ред. Пешиковой. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2005. – 349 с.

4. Музыка. 5 класс: технологические карты уроков по учебнику Е. Д. Критской / [сост. О. В. Некрытова]. – Волгоград: Учитель, 2016. – 190 с.

5. Федун С. І. Українська художня культура. 10 клас: [книжка для вчителя] / С. І. Федун, О. В. Чорний. – Тернопіль: Мандрівець, 2011. – 120 с.

СВІТ ЖИТТЄВОЇ КУЛЬТУРИ І ДУХОВНОЇ ГАРМОНІЇ ОСОБИСТОСТІ

Багатомірна за змістом та значенням педагогічна, науково-методична та творча діяльність І. Шевченко надала можливість розглянути сутність її підходів до життєвпорядкування, функціональних параметрів світу життєвої культури і духовної гармонії.

Безмежний діапазон індивідуальних можливостей І. Шевченко, гармонійне впорядкування життя у безперервному потоці становлення було наближено до “єдності природного і духовного, єдності суцього, бажаного, можливого і належного” (І. Шевченко, 2004). Її талант, індивідуальні риси і власні нахили найпереконливіше проявлялися на різних етапах і напрямках життєвого шляху, кожен раз набуваючи позитивного змісту, внутрішньої гармонійної впорядкованості, цінно-сміслових матриць, спроможних бути орієнтиром у особистому життєтворенні.

Кожен етап життєвого шляху І. Шевченко репрезентує певні можливості становлення, здобутків, реальності досягнення та визначеності в культурному просторі складових життєвого світу, поза якими, як зазначає Ірина Вікторівна, неможливі цілісність і цілісність людського життя, відчуття його повноти, радість, щастя, творчість.

Огляд педагогічних, творчих і наукових досягнень спрямований на усвідомлення світу життєвої культури І. Шевченко, ідентифікацію найбільш ціннісних складових діяльності, розуміння їх унікальності і неповторності крізь призму “логіки гармонізації особистості, як її ціннісно-сміслового життєбуттєвого горизонту – світу життєвої культури та духовної гармонії”, життєтворчої позиції особистості, смисложиттєвих орієнтацій, можливостей вибору нею значущих реалій життєвого світу, “логосу” його привабливості” (І. Шевченко, 2004.).

Серед напрямів діяльності, складові якої сформували самобутню особистість Ірини Вікторівни, особливе місце займає педагогічний. Провідною тенденцією є увага до практичних аспектів гармонії, практики вільної орієнтації майбутніх вчителів музики в ладово-гармонічних системах сучасної академічної та популярної музики. Узагальненню досвіду традиційної практики опанування гармонії присвячені: методична робота викладача, підготовка посібника “Нетрадиційні форми гармонійного мислення”, розробка в межах начального плану власної програми спец практикуму, метою якого є

опанування гармонії “поза правилами”, в контексті множинності трактування гармонічних рішень. Процес опанування нетрадиційними формами гармонізації в системі музично-педагогічної освіти передбачає набуття практичного досвіду гармонізації в практиці інтонаційно-мелодичних зв'язків сучасного пісенного репертуару.

На етапі педагогічних досягнень вже в зрілому віці проявився високий науково-філософський потенціал І. Шевченко. Результат – зацікавленість філософськими проблемами буття, вступ до аспірантури, наукові дослідження і як підсумок – захист дисертації “Ідея гармонізації, як принцип людського життєпорядкування” у листопаді 2004 року на засіданні спеціалізованої ради в Інституті вищої освіти АПН України на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук.

Автор дисертації “вибудовує” моделі життєвих стилів та життєвих культур різноманітних культурно-історичних епох, розглядає питання духовно-практичних аспектів життєтворення як соціокультурної гармонії. У дослідженні поряд з філософією в осмисленні форм та принципів життєпорядкування постають і інші духовно-культурні практики та їх “логоси”, розглядаються питання гармонізації життя суспільства і відповідно людини, його моделювання за допомогою “логосу” музики, за законами гармонійності організації форми та змісту буття.

Концептуальне викладення проблеми, запропонована модель бачення людського життєтворення, осмислення ідеї гармонії, як принципу впорядкування життя стало можливо на засадах введення у дослідницький простір категорії “світ життєвої культури”, визначення змісту, ролі й значення соціокультурних та духовно-цінних складових гармонізації життєвого світу особистості на основі гармонійності самої системи цінностей: Істини, Добра, Краси.

Особистий внесок дисертанта полягає у соціокультурному обґрунтуванні логіки та сутності гармонізації людського життя як світу життєвої культури, духовної гармонії та активної життєтворчої позиції особистості.

І все ж, творіння життя за допомогою музики для Ірини Вікторівни є одним з можливих шляхів професійного зростання. “Музична модель” творення у її житті перетворюється на світ сповнений цінності, мети, сенсу і значення. Для композитора потреба почути власний витвір уможливорює потенції творчого досвіду.

Модель спілкування на рівні партнерів дала можливість відбутися художньому діалогу композитора І. Шевченко і керівників хороших колективів факультету мистецтв. Ці спільні пошуки художнього сенсу були підпорядковані вищій меті виконавського мистецтва – втілити художній задум композитора, донести до слухача ідеї покладені в основу його творіння. Репертуар навчального колективу в різні періоди поповнювався авторськими творами

композитора: ораторія “Зодчі”, хоровий концерт “Стихи о Москве”, хорові твори: “Ода освіті”, “Криворізький вальс”.

Ідея хорового викладу твору “Криворізький вальс”, буквально вписалась у свідомість композиторки. І. Шевченко створює один з найбільш вагомих творів на шляху композиторської діяльності. Саме він отримує того високого ступеня визначеності та набуває то суспільне значення, що переводить його у ранг публічно – суспільного явища. Створений у 2000 році на слова В. Удовенка, хоровий твір через два роки отримує статус офіційного Гімну Кривого Рогу. Рішенням Міської Ради автори Гімну нагороджені нагрудним знаком “За заслуги перед містом”.

Загальна тенденція “релігійного ренесансу” в хоровому мистецтві позначили поворот композиторського інтересу до сфери творчості нерозривно пов’язаною з християнськими духовними традиціями. Константним елементом у духовних творах І. Шевченко є слово, яке за “індексно-канонічним” принципом пов’язане зі звуковою формою, інтонаційно-структурні особливості якої дають можливість словам набутти більш впливового значення.

Сенс творчих пошуків композиторки полягав в тому, щоб надати *Слову* більш реальних умов, посилити значущість у контексті усвідомлення логіки голосоведення, закономірностей акордоутворення, ладофункціональних зв’язків, звуковисотних відношень в одночасності (гармонічна вертикаль – інтервали, акорди і т. ін.) і послідовності (гармонічна горизонталь – мелодія, монодія, поліфонія тощо).

У багатій палітрі гармонічних фарб, їх чергувань та специфічних сполук знаходить відбиток проникливий медитативно-молитвенний тон, що нерозривно пов’язаний зі станом внутрішнього душевного пошуку композиторки. На межі сприйняття людським слухом акустичної множини проєкції комплексу звукових властивостей композитор зазначає особливу кульмінацію хорового твору після пронизливого масштабного-тематичного акорду. Інтуїтивно момент безмовності, тиші у музичній свідомості слухачів асоціюється з “миттю, що зупинилась”.

Псалом №50 композитор написала для камерного хору “Crescendo” факультету мистецтв. Цей твір хоровий колектив презентував на конкурсі ім. М. Леонтовича у 2006 році

Оплески слухачів, учасників конкурсу, схвальні погляди членів журі зазначали – з’явився визнаний автор духовної музики, плеяда українських митців поповнилась послідовником новаторських принципів композиторів ХХ століття, представником нової генерації композиторів століття теперішнього.

Члени журі конкурсу особливо відмітили обдарованість І. Шевченко, твір якої став одним із яскравих досягнень композиторської думки нової формації. Відомий композитор сучасності, провідний

майстер хорової музики Л. Дичко особисто підкреслила конструктивну природу Псалма, привернула увагу до своєрідності композиторської техніки, діапазону індивідуальних можливостей, специфіки організації музичного простору, тобто того, що стосується індивідуального авторського почерку І. Шевченка.

Теоретик, дійовий композитор, музикознавець за фахом, філософ з глибокою релігійною свідомістю й духовним світосприйняттям, цільна особистість Ірини Вікторівни Шевченко сподівалась на творчі досягнення, педагогічні пошуки, наукові дослідження і плідну громадську діяльність. Все це, що характеризує зрілу особистість, безумовно, набуло б високого ступеню актуальності. Раптова смерть лишила спроможності творіння життя за допомогою музики доцента кафедри музично-теоретичних дисциплін Криворізького державного педагогічного університету, кандидата філософських наук, композитора.

***Кривий Ріг моє місто,
Це тобі моя пісня!***

Такими словами зазначений життєвий шлях І. Шевченко, композитора, який надав можливість хоровому твору “Криворізький вальс” існувати, набути статус Гімну міста, здобути безмежно-можливе буття у серцях жителів міста і стати музичною презентацією, лейтмотивом кожного нового дня одного з промислових центрів України.

УДК 383.316.6:57

Римар Л.А.

спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист
Енергодарська загальноосвітня школа I-III ступенів №2

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В 1 - 4 КЛАСАХ

Анотація. У роботі розкривається значення ролі ігрової діяльності для учнів молодшого шкільного віку, висвітлюються компоненти ігрової технології, подається структура гри і етапи її проведення, а також обумовлюються педагогічні умови використання. Ігровий метод включення школяра в діяльність передбачає особистісний підхід, коли педагог орієнтований на особистісний підхід у цілому, а не тільки на його функції як учня. Гра - не розвага, а особливий метод залучення дітей у творчу діяльність, метод стимулювання їх активності. Таким чином, ми можемо проаналізувати складності, які виникають в організації діяльності на уроках музичного мистецтва у початковій школі, та розглянути шляхи їх подолання.

Ключові слова: ігрова діяльність, ігрова технологія, творча діяльність, музичне мистецтво.

У системі сучасної загальної освіти розвитку музично-творчої діяльності школярів значною мірою сприяє використання у навчально-виховному процесі особистісно орієнтованих педагогічних технологій, активних діалогічних методів та інтерактивних технік навчання, основна мета яких полягає у створенні оптимальних умов для розвитку особистості учня як суб'єкта активної творчої діяльності, бо у грі найбільш повно виявляє себе невичерпна емоційність, творча активність дитини. Спрямувати ці якості у духовне русло – обов'язок і важлива справа музиканта-вихователя. Сучасні педагогічно-психологічні дослідження визнають, що гра охоплює всі періоди життя людини, вона є важливою формою її життєдіяльності, а не віковою ознакою. З грою людина не розлучається протягом усього життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій.

Гра є багатогранним явищем: вона розвиває, виховує, розважає, соціалізує. Ігрова система навчання є цікавою та захоплюючою, як для вчителя, так і для учня-гравця. Гра у навчальному процесі створює мотивацію близьку до природньої, збуджує інтерес, підвищує рівень навчальної праці, розвиває комунікативні навички. Саме гра з моменту свого виникнення постає основною формою відтворення реальних життєвих ситуацій, сприяє виробленню необхідних людських рис, якостей, навичок, звичок, розвитку здібностей.

Як свідчить практика, особливого значення для розвитку дитячої творчості набуває ігрова діяльність у процесі музичного виховання школярів. Вона стала предметом досліджень таких науковців, фахівців у галузі мистецької педагогіки, як: Р. Буюк, О. Лобач, Т. Коннікова, Л. Масол, Л. Предтеченська, І. Рудик та ін. Вони зробили значний внесок у розробку теорії і практики організації музично-творчої діяльності школярів та довели, що кінцевим результатом такої діяльності є активізація творчих можливостей учнів, розвиток пізнавальних інтересів, продуктивного мислення, уміння застосовувати одержані знання в самостійній діяльності.

У науково-методичній літературі гра розглядається як будь-яке змагання або змагання між граючими, дії яких обмежені певними умовами (правилами) та спрямовані на досягнення певної мети (виграш, перемога, приз тощо). При цьому необхідно враховувати, що гра, як засіб спілкування, навчання та накопичення життєвого досвіду є складним соціокультурним феноменом. Значення гри неможливо редукувати до розважально-реактивних можливостей. Специфіка її феномену полягає в тому, що, будучи розвагою, відпочинком, вона здатна природньо трансформуватися в навчання, у творчість, у терапію, у модель нового типу людських відносин. На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має істотну ознаку – чітко поставлену мету

навчання й відповідні їй педагогічні результати, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю.

До характерних особливостей навчальних ігор також можна віднести: моделювання певних видів практичної діяльності; моделювання умов, у яких відбувається діяльність; наявність ролей, їх розподіл між учасниками навчальної гри; взаємодія учасників, які виконують певні ролі; наявність спільної мети для всіх учасників гри; групове або індивідуальне оцінювання діяльності учасників навчальної гри.

Ігрове навчання має певну структуру (за В. Коваленком, П. Підкасистим). А саме містить: ігрову задумку, правила гри, ігрові дії, навчальні завдання (пізнавальний зміст), обладнання, результат гри.

Поняття “ігрові педагогічні технології” включає широку групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Ігрова форма занять створюється на уроках також за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що виступають як засіб спонукання, стимулювання до навчальної діяльності.

Реалізація ігрових прийомів і ситуацій при визначеній формі занять відбувається за такими основними напрямками: дидактична мета ставиться перед учнями у формі ігрового завдання; навчальна діяльність підкоряється правилам гри; навчальний матеріал використовується в якості її засобу; у навчальну діяльність вводиться елемент змагання, що переводить дидактичне завдання в ігрове; успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом.

В ігровому навчанні є відповідні етапи роботи, які також можна віднести до складових технології проведення гри на уроці, а саме:

- підготовчий (формулюється мета гри, відбирається навчальний зміст, розробляється сценарій, готується обладнання, розподіляються ролі, проводиться інструктування тощо);
- основний – безпосереднє проведення гри;
- заключний – узагальнення, аналіз результатів.

Роль навчальної гри на різних етапах уроку різна. На етапі вивчення нового матеріалу навчальна гра для школярів допоможе вчителю розв'язати два важливих взаємозалежних завдання – зацікавити учнів новою темою й зробити зміст теми зрозумілим. У цих іграх часто використовують прийоми перетворення інформації, “переклад” термінів і теорій мовою, зрозумілою дітям, прийом порівняння незнайомого із чимось відомим.

На етапі закріплення матеріалу ігрові технології також є досить ефективними. Учні відпрацьовують навички під час гри особливо охоче й результативно, задіюючи різні види запам'ятовування, моторну пам'ять.

Гра є доцільною також на етапі контролю завоювання знань. Під час гри спрацьовує механізм змагання, що сприяє максимальному самовираженню школярів.

Під час організації ігрової діяльності на уроках музичного мистецтва у початковій школі часто виникають певні складнощі. Наприклад, учні не завжди усвідомлюють проведення гри, творча активність проявляється не у всіх дітей відразу, окремі школярі часом відмовляються від виконання завдань або виконують їх не за правилами. Ці проблеми можна вирішити завдяки ґрунтовній підготовці учителя до уроку. Педагогу слід зважити на те, що під час планування підготовки і проведення гри на уроці музики важливо дотримуватися наступних принципів і правил: необхідно чітко усвідомлювати дидактичні завдання використання ігрових елементів у навчальному процесі й організувати діяльність на уроці з орієнтацією на виконання цих завдань; усі учні повинні знати і виконувати правила гри, про які їх докладно інформують до її початку; на ігровому уроці не повинно бути сторонніх спостерігачів, тому важливо залучити всіх до активної діяльності.

У будь-якій грі обов'язково повинен бути елемент несподіванки і непередбачуваності, що дає змогу активізувати вияв творчих здібностей учнів; періодично змінювати правила гри, щоб вона не набридала і залишалася цікавою дітям (при цьому система підрахунку балів і визначення переможців мають залишатися максимально простими й наочними); необхідно якомога повніше використовувати можливості гри для розвитку вміння працювати в колективі, що передбачає розподіл ролей у команді, причому краще, якщо це зроблять самі учні (під керівництвом учителя). Будь-який ігровий урок завершується підбиттям підсумків. Усі бали учасників підраховуються, переводяться в оцінки й виставляються у класний журнал, але лише за бажанням учнів (тільки позитивні емоції!).

У процесі нашої практичної роботи найбільш ефективними у розвитку дитячих здібностей виявилось застосування різноматіних ігрових ситуацій на уроках музичного мистецтва. Серед них перевагу надаємо таким видам ігрової діяльності: ігри-подорожі, музично-пізнавальні, сюжетно-рольові, творчі ігри, ігри-фантазування, інтелектуальні ігри, народні ігри, ігри-драматизації тощо.

Отже, застосування ігрової технології на уроках музичного мистецтва дозволяє: значно розширити інтерес учнів до навчальної діяльності, робить процес пізнання мистецьких цінностей більш усвідомленим та дієвим, розширює можливості розкриття індивідуальних музичних здібностей та набуття практичних навичок сприймати, виконувати, аналізувати і оцінювати твори музичного мистецтва.

Для досвідченого педагога ігрова діяльність стає інструментом виховання, що дає змогу повніше враховувати вікові особливості дітей,

розвивати ініціативу і самодіяльність, створювати атмосферу свободи, творчого розкріпачення в колективі та умови для саморозвитку.

УДК 378.015.311:78.071.2

Рішкевич О.В.

концертмейстер кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЗМУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. Основна мета дослідження – розкрити особливості артистизму як важливої професійної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва, висвітлити форми й методи, що сприяють ефективному його формуванню у процесі вокально-виконавської підготовки.

Ключові слова: артистизм, вокально-виконавська підготовка, професійні навички, музичне мистецтво.

Annotation. The main purpose of research - to reveal features of artistry as an important professional quality of future teachers of music, highlight the form and methods that facilitate efficient in the formation of his vocal and performance training.

Key words: artistry, vocal and performing training, skills, musical art.

Сучасний етап суспільного розвитку характеризується певними змінами у сфері освіти: відбувається переосмислення педагогічних цінностей, виникає необхідність пошуку нових шляхів розвитку особистості, найбільш повного розкриття її творчого потенціалу. Вирішення проблем освіти неможливе без кардинальних змін у системі підготовки вчителя, адже саме він є носієм нових педагогічних ідей, їх провідником в житті.

У педагогіці не викликає сумніву той факт, що артистизм необхідний учителю будь-якої спеціальності, але особливою мірою він знаходить відображення в діяльності викладача музичного мистецтва. О. Апраксина підкреслює, що артистизм учителя музики – не мрія, а нагальна потреба, доступна тому, хто дійсно бажає розвивати в собі цю якість (О. Апраксина, 2011).

У науково-педагогічній літературі питання формування артистизму й акторсько-сценічних умінь учителя знайшли відображення в роботах низки дослідників (Ю. Азарова, І. Зязюна, В. Кан-Калика, А. Макаренко, Н. Никандрова та ін.). Вагомий внесок у дослідження проблеми артистизму зробила Л. Майковська, подавши

цілісне уявлення про художньо-комунікативний аспект діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Водночас огляд стану досліджуваної проблеми та аналіз практичного досвіду роботи зі студентами у класі вокалу свідчать про те, що проблема формування артистизму особистості у сфері вокально-виконавської діяльності розроблена недостатньо.

Артистизм є необхідним компонентом педагогічного професіоналізму й майстерності. У науковій літературі визначення цього поняття подається неоднозначно. Так, В. Загвязинський уважав, що артистизм – це особлива, образно-емоційна мова творення нового; проникливий стиль співтворчості педагога й учня, орієнтований на розуміння й діалог з іншим, витончене й тонке мереживо створення живого почуття, знання й змісту, що народжуються “тут і зараз” (В. Загвязинський, 1987). Це здатність майже миттєво переключатися на нові ситуації, опинятися в новому образі. Це багатство особистісних проявів, образний шлях постановки й вирішення проблеми, гра уяви, натхнення, відчуття внутрішньої волі. О. Булатова, доповнюючи визначення В. Загвязинського, відзначає, що артистизм – це не тільки здатність красиво, переконливо щось передати, але й емоційно впливати при цьому на вихованця. Справжній артистизм, акцентує дослідниця – це краса й багатство внутрішнього світу педагога, уміння вирішувати завдання, проектувати майбутнє, представляючи його в образах, використовуючи фантазію та інтуїцію, гармонійно зіставляючи логічне й естетичне (О. Булатова, 2001). Отже, артистизму не можна навчитися, прочитавши або запам'ятавши положення, що містяться у книгах. Можна зрозуміти й прийняти ідеї, включитися в роботу щодо виявлення й розвитку здібностей і вмінь, пов'язаних з фантазією та інтуїцією, імпровізацією, технікою й виразністю мови, самопрезентацією, відкритістю у пробудженні й вирощуванні кращих якостей довірених педагогові молодих людей.

У межах нашого дослідження ми визначаємо артистизм як якість, що формується у процесі духовно-практичного освоєння особистістю певних видів творчої діяльності з метою задоволення потреби у професійному самовдосконаленні й самоосвіті. Артистизм розглядається нами не тільки як здатність до перевтілення, а й як цілісна система особистісних якостей, які сприяють вільному самовираженню особистості. Розвиток і формування артистизму має особливу значущість для майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Досліджуючи вищезазначену проблему, ми виділили такі структурні компоненти музично-артистичних здібностей особистості:

- психофізичний;
- емоційно-естетичний;
- художньо-логічний.

Основу психофізичного компонента становлять фізичні дані (володіння власним організмом, тембром і силою голосу, дикцією,

мімікою, пантомімікою) і психічні процеси (увага, спостережливість, увага, афективна пам'ять, вольові прояви).

Емоційно-естетичний компонент пов'язаний із експресивними сторонами особистості музиканта, його сенсорним досвідом, де найбільш важливе значення має здатність до емоційної сприйнятливості, керування своїм емоційним станом і творчим самопочуттям, володіння темпоритмом.

Художньо-логічний компонент у структурі артистизму включає здатність учителя музичного мистецтва логічно вибудовувати систему комунікативних дій, аналізувати й коригувати. Артистизм реалізується у процесі активної художньо-розумової діяльності й включає таку професійно-особистісну якість, як режисування свого творчого самопочуття, психофізичних станів у процесі педагогічного спілкування. Це вимагає наявності емпатії, рефлексії, театрального мислення, імпровізаційності у поведінці.

Успіх функціонування виконавських знань, умінь і навичок студента багато в чому залежить від його артистичних умінь, що проявляються в неповторності і своєрідності виконання музичного матеріалу у вокальному класі, здатності регулювати психічні процеси мобілізації і релаксації. Мистецтво художньо-музичного виконання – це виразність і артистичність передачі художнього образу твору. Виразний спів характеризується “пожвавленням” кожного звуку через свідомість і чуттєво-емоційну сферу виконавця. Саме на рівні особистісної інтонації педагога відбувається захоплення студентів прекрасно-духовним світом музичних образів, дотик до художньої епохи, переживання моментів спілкування з авторським часом.

Артистизм студента народжується при виваженому підході до музичного твору, що дозволяє як педагогу, так і студенту, проникнути в глибинні пласти музики, освоїти її образну сферу. Певну допомогу в цьому може надати вміння студента здійснювати варіативну множинність інтерпретацій одного і того ж твору. Артистизм майбутнього вчителя музичного мистецтва виявляється також в його умінні перевтілювати музичний матеріал даного твору.

Розвиток артистичних навичок виконавця можливий у безпосередній роботі перед аудиторією і з концертними, виконавськими номерами, і як лектора, музиканта-просвітителя, організатора й учасника колективного мистецького заходу.

Артистичні якості майбутніх виконавців формують освітній простір, організований як функціонування культурного життя навчального закладу, де музичне мистецтво й студенти, які володіють ним, є неодмінними учасниками всіх колективних подій. Спектр цих подій досить великий: студентські фестивалі, ККВ, різноманітні святкові концерти, театральні вистави, музичний супровід відкриття й закриття наукових конференцій, культурна програма регіональних і міжнародних симпозіумів, конкурси різних рівнів.

Отже, на основі аналізу науково-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що одним з можливих шляхів вирішення проблеми формування артистизму майбутнього вчителя музичного мистецтва у вищому навчальному закладі є професійна підготовка, що гармонійно поєднує вокальні й спеціальні артистичні компоненти, спрямовані на виховання творчої особистості майбутнього викладача в культурно-освітньому просторі вищого навчального закладу педагогічного профілю.

УДК 373.5.015.3:7

Руденко І. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри образотворчого мистецтва
Факультету педагогіки і психології
Національний педагогічний університет
ім. М. П. Драгоманова

ІНТЕГРАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЧИННИК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Анотація: Розглядаються види інтеграції як спільний чинник інтегративної технології та педагогічної акмеології, що реалізуються в навчально-виховному процесі через сукупність форм, методів, прийомів, спеціальних запитань. Цей методичний інструментарій спрямовано на активізацію художньо-інтегративного мислення завдяки порівнянням, аналогіям і узагальненням, що забезпечують самореалізацію учнів.

Ключові слова: інтеграція, учні основної школи, засоби мистецтва.

Annotation. We consider the types of integration as a common factor of the integrative technologies and the pedagogical acmeology implemented in the educational process through a complex of forms, methods, techniques, specific questions. These methodical tools are aimed at the intensification of the artistic and integrative thinking through comparisons, analogies and generalizations for ensuring of students' self-fulfillment.

Key words: integration, pupils of primary school, the means of art.

Інтегративні процеси в освіті потребують нового осмислення цілей та завдань щодо виховання творчо-активної особистості учня, яка може самореалізуватися не тільки у процесі навчання, але й у подальшому житті та визначається соціальним замовленням.

Цілі та завдання змісту інтегративної технології та педагогічної акмеології співпадають і мають виражену гуманістичну спрямованість на розвиток особистості учня. Вони передбачають активну співучасть учасників навчально-виховного процесу. Інтеграція в мистецькій освіті прагне до спільних ознак між різними видами мистецтв і передбачає

духовно-світоглядне, естетико-мистецтвознавче, комплексне взаємопроникнення. Сутність інтегративної технології визначається методами та прийомами порівняння й аналогій – пошуку часткової схожості між виявленнями і стимулюванням образних асоціацій. Їх реалізація здійснюється завдяки системі творчих завдань та творчих вправ інтегративного типу, які активують взаємозв'язки між сенсорними відчуттями образно-асоціативних інтерпретацій явищ дійсності учнів у художньо-творчій діяльності. Метою художньо-творчих завдань та вправ є встановлення спільних та відмінних рис між різними художніми явищами та прийомами зображення. Наприклад, завдання “Натюрморт з яблуками і грушами”, який потрібно виконати у техніці пуантуалізму. Зацікавити учнів можна мотиваційною бесідою про спільні ознаки між танцем балерини та зображенням точками; у ліпленні – між скульптурою та танцівницею; у геліографіті – між його ефемерними творами та рухом балерини. Спільним є емоційне сприймання мерехтіння оптичного змішування кольорів у пуантуалізмі та “малюнком” пуантами балерини на площині сцени, пластикою скульптури та тіла балерини, поступова поява зображення у геліографіті та нові рухи танцю. Відмінними для зображень стають способи та прийоми утворення зображень. Додатковими стимулами емоційно-образного впливу на учнів при опануванні даної техніки постає завдання на синестезійне співставлення (музика – танець – колір – вогонь чи світло у залежності де відбувається подія). Таким чином, це завдання базується на естетико-мистецтвознавчому виді інтеграції, у якому розкрито спорідненість художньої мови образотворчого мистецтва та хореографії, завдяки чому учні набувають інтеграційні вміння порівнювати різні феномени мистецтва.

До прикладу духовно-світоглядної інтеграції належить завдання, тема якого пов'язана з художньо-образним відображенням різних аспектів явищ дійсності “Дослідження їстівних продуктів, порівняння з природними явищами та використання досліджуваного феномену в образотворчому мистецтві та музиці”. Передусім завданню дослід з пакетом кетчупа, майонеза тощо та запитання: “Що лежить в основі виникнення джерела, гейзера і, як це допомагає митцям створювати “кольорові” та “музичні” фонтани?” У досліді потрібно відрізати куточок та натиснути на пакет й визначити, за рахунок чого маса виливається з пакету. Учні мають навести приклади про те, де у природі відбуваються подібні явища. Інтеграційне порівняння (тиск – музика – живопис – архітектура) активує художньо-інтегративне мислення та надає уявлення про взаємозв'язок між явищами дійсності та мистецтва.

Комплексна інтеграція передбачає одночасне застосування елементів різних видів інтеграції. Наприклад, завдання, в якому учням потрібно “персоніфікувати” образ картини А. Матісса “Танок”. Для

цього їх потрібно ознайомити зі скульптурними композиціями О. Таратинова за мотивами цього ж твору, П. Брейгеля Старшого “Притча про сліпих”, Рембрандта Ван Рейна “Нічна вахта” та ін. Учні мають порівняти поданий матеріал та поміркувати про різницю в сприйманні картин і скульптури; про ті зміни, які відбулися з образами картин в об’ємному зображенні. Запропонувати підібрати музику, яка, на їхню думку, підкреслить “танок” А. Матісса, скульптурні образи О. Таратинова. “Персоніфікація” сприятиме учням подальше осмислення художньо-творчої діяльності як чинника самореалізації.

Спільні цілі та завдання інтегративної технології та педагогічної акмеології спрямовані на максимальний творчий зріст особистості. Самореалізації учнів основної школи сприяють міжособистісна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу, чітко спланований результат навчання засобами мистецтва, створення комфортних умов.

Подальших розробок потребують інші інноваційні технології у самореалізації учнів основної школи.

УДК 383.316.6:57

Руденко І.Г.

вчитель художньої культури, спеціаліст II кваліфікаційної категорії, керівник миського методичного об’єднання вчителів художньої культури
Енергодарська загальноосвітня школа I-III ступенів №2

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

Школа сегодня стремится создать ученикам условия для приобретения новых знаний, чтобы каждый урок был маленьким открытием, исследованием, творчеством, сопереживанием. Важно научить детей мыслить, самостоятельно действовать, ориентироваться в различных ситуациях, знать подходы к решению проблем. Не давать готовые знания, а научить находить, отбирать и использовать информацию, легко ориентироваться в современной информационной среде, быть мобильным и коммуникативным. Артур Штабель сказал: «Роль педагога состоит в том, чтобы открывать двери, а не в том, чтобы проталкивать в них ученика».

Целью современного образовательного процесса является развитие личности ученика, формирование системы ценностей: личностных и общечеловеческих. Самый большой воспитательный и развивающий потенциал имеет искусство с присущим ему влиянием на сознание и подсознание личности, на интеллектуальную и эмоциональную сферы.

Урок «Художественная культура» - урок творчества, где учащиеся могут фантазировать, сознательно искать нестандартные решения, соревноваться друг с другом в образном восприятии или воспроизведении. На уроках МХК возникает острая необходимость пересмотреть традиционные подходы к учебной деятельности. Затрагивая проблему заинтересованности учащихся, хочется привести образную фразу А.Франса: «Чтобы переварить знания, надо поглощать их с аппетитом».

Главная задача учителя – заинтересовать учеников предметом, подобрать задания, которые будут соответствовать и способностям, и возможностям каждого ученика.

На уроках художественной культуры следует проводить межпредметные связи с другими предметами гуманитарного цикла, а также с информатикой (поиск художественных материалов в сети Интернет)

В связи с активным внедрением в учебный процесс интернет-технологий изменились образовательные цели, которые теперь направлены на формирование и развитие способностей учащихся к самостоятельному поиску, сбору, анализу и представлению информации. Интернет-технологии обладают огромным образовательным потенциалом: происходит активное вовлечение учеников в процесс обучения, развитие их самостоятельности при выполнении заданий различного уровня, формируются умения находить информацию в различных источниках, обобщать, анализировать, систематизировать информацию по теме, работать в группе.

Игра на уроке МХК создаёт условия для того, чтобы учащиеся могли вообразить то, чего в их непосредственном жизненном опыте не было; она вооружает ученика доступными для него способами воссоздания исторического прошлого. Проигрывание какой-либо роли внутренне раскрепощает ученика, что создаёт условия для развития творческой личности.

Уроки художественной культуры должны быть эмоционально насыщенными и целостными (используя метод педагогической драматургии). На уроках приветствуется не количество приобретённых учениками знаний, а накопление личного художественно-эстетического опыта; не информация, а собственные эмоции и чувства учеников, их отношение к художественным ценностям. Ученики должны понимать связь искусства с культурной средой жизнедеятельности человека, осознавать собственную причастность к художественным традициям своего народа.

Школьники могут использовать искусство как средство для развития специальных художественных способностей и мышления; как универсальный способ стимулирования творческого потенциала личности.

Познавательные и практические способы самовыражения и раскрытия своего отношения к жизни через искусство призваны направлять учеников на развитие универсальных качеств творческой личности с высокими духовными потребностями, то есть на формирование общекультурной компетенции.

Современный урок строится не на учителе, а на ученике, потому что он сам должен научиться планировать, организовывать, контролировать и оценивать свою деятельность и её результаты. Чтобы научить школьника анализировать, логически мыслить, давать оценку своим знаниям и делать выводы, должна измениться и система оценивания учебных достижений учеников.

Оценивание появилось в педагогике достаточно давно. Его использовали для проверки уровня усвоения нового материала, контроля навыков. Учитель при подготовке к каждому уроку планирует определённый промежуток времени на оценивание учеников. Самые распространённые способы проверки знаний, умений и навыков: контрольные и самостоятельные работы, тренажёры, тестовые задания, экспресс-опросы, упражнения с самооценкой, игровые варианты оценивания.

При оценивании учитывается степень активности ученика, а также уровень воспроизводства полученной информации.

Особое место в образовательном процессе занимает оценка, так как именно она демонстрирует обратную связь и выполняет функцию регуляции процесса обучения. Оценивание осуществляется на основе критериального подхода, когда учебные достижения учащихся сравниваются с определённым «эталонном».

Критериальный подход стимулирует учеников к саморазвитию, самосовершенствованию.

В научной литературе понятием «критерий» обозначают свойства, признаки, качества исследуемого явления. Критерии должны отражать основные закономерности и динамику формирования явления.

Очень много людей считают предметы художественно-эстетического цикла второстепенными, не «нужными» в школе. Это неправильно! Ведь только эти предметы призваны развивать эмоциональную сферу детей, художественные способности, формировать разносторонние эстетические интересы и потребности, способствовать становлению творческой индивидуальности каждого ученика.

В критериях оценивания учебных достижений учащихся, разработанных МОН Украины нет чётко прослеживаемых границ между 1 и 2 баллами; точно также как нет существенной разницы между 11 и 12 баллами.

Предметы художественно-эстетического цикла очень специфические. Как оценить ученика, если у него нет способностей от

природы, но он очень старается выполнить задание? И, наоборот, когда у ученика есть способности (например, он посещает художественную школу), но нет желания выполнять задание? Вот и выходит, что в системе оценивания не учитывается личностный аспект.

Нужно, чтобы на первое место выходил не балл, который характеризует конкретные знания, умения и навыки ученика, а тот прогресс, личные достижения, которые получены школьником за оцениваемый период времени.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что нужно пересматривать и усовершенствовать систему оценивания учебных достижений учащихся на предметах художественно-эстетического цикла.

УДК [373.5.015.31:7]:005.336.2

Сасно Л. М.

вчитель-методист вищої категорії з музики
та образотворчого мистецтва
Мелітопольська гімназія №5

ВПЛИВ АРТ-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У роботі автор розглядає арт-педагогіку як інноваційну педагогічну можливість в формуванні предметної мистецької компетентності школярів як здатності до розуміння і творчого самовираження у сфері музичного, образотворчого та інших видів мистецтва. Вказуючи різні види діяльності, особлива увага приділяється арт-педагогічним методикам, які можна включати в процес навчання на уроках образотворчого мистецтва або на уроках музики.

Ключові слова: арт-педагогіка, музична терапія, сприйняття мистецтва, мистецька компетентність.

Annotation. In the article the author considers art education as an innovative pedagogical opportunity in the formation of the students' artistic competence as the ability to understand and creative your own expression in the field of musical, visual and other arts. Including different types of activities, you should pay attention to the art pedagogical techniques that can be included in the process of teaching at Art or Music lessons.

Key words: art education, music therapy, the perception of art, artistic competence.

Мистецтво в усі часи було найважливішим засобом прилучення школярів до загальнолюдських духовних цінностей через власний внутрішній досвід, через особисте емоційне переживання, через приватну участь в творчому процесі. Воно виражає і формує

ставлення людини до навколишнього світу, до самого себе, вводить школяра до віту культурних цінностей і людських відносин. Формування особистості, розвиток його творчого потенціалу, самореалізація людини залежать від багатьох чинників, серед яких важливе місце займає його емоційне самопочуття. Тому в даний час є актуальним такий новий напрямок в системі розвитку і виховання школярів через мистецтво і художньо творчу діяльність (музичну, хореографічну, образотворчу, театральну-ігрову) як арт-педагогіка.

Актуальність вивчення і дослідження арт-педагогіки визначається тим, що вона тісно пов'язана з розвитком нової галузі науки як психотерапія. Останнім часом активно освоюються її нові методи, форми, технології та моделі. Арт-педагогіка має на увазі спільну творчість педагога і учня в різних видах навчальної та виховної діяльності, яка значно посилює ефективність емоційно-особистісного розвитку школяра. Вона дозволяє розглянути в рамках освіти не тільки художнє виховання, але і всі компоненти корекційно-розвиваючого процесу засобами мистецтва.

Арт-педагогіка має із загальною педагогікою єдині кінцеві цілі: допомогти дитині навчитися розуміти себе та жити в злагоді з самим собою, навчитися жити разом з іншими людьми, навчитися пізнавати навколишній світ, тобто допомогти особистості, що розвивається в її соціалізації, самопізнанні, самовдосконаленні, саморозкритті, саморозвитку і самореалізації. В арт-педагогіці цілі виховання і розвитку переважають над дидактичними цілями.

Завдання і функції арт-педагогіки значно відрізняються від існуючих програм художнього виховання тим, що метою є не навчання дитини професійному співу або малюванню, а розвиток здатності до самовираження та придбання комунікативних навичок. Арт-педагогіка допомагає розвивати у дітей увагу, творче мислення, вміння вільно висловлювати свої почуття і настрої, працювати в колективі.

Предмети художньо-естетичного циклу завжди займають особливе місце у вихованні дітей. Мистецтво - найважливіший засіб прилучення школяра до загальнолюдських духовних цінностей через власний внутрішній досвід, через особисте емоційне переживання. Особливістю арт-педагогіки є те, що вона не підміняє собою художню освіту і виховання, а доповнює їх і надає процесу розвитку, навчання і виховання нову специфічну спрямованість. До видів діяльності в арт-педагогіці відносять: малювання, ліплення, танцювально-рухову, театралізовану, ігрову діяльність, а також різні види музичної діяльності, тобто музичну терапію.

Арт-педагогічні методики можна включати в процес навчання на уроках музики або уроках образотворчого мистецтва. Так, наприклад, на самому початку уроку в будь-якому класі можна використовувати релаксуючі вправи, які допоможуть дітям розслабитися, зняти напругу, отому й роздратування, отримати необхідний настрій на сприйняття

матеріалу, на виконання тієї чи іншої навчальної і творчої діяльності. Всі техніки релаксації засновані на контрасті: напруга і розслаблення. Як відомо, найбільшому розслабленню сприяє нормалізація дихання, тому і починати, і закінчувати вступну частину необхідно дихальними вправами. Для досягнення більшого ефекту можна дихальні вправи супроводжувати позитивними образами. Також можна використовувати танцювальні вправи під музику. Варіювати можна і танцювальні вправи, і музичне супровід в залежності від теми, характеру практичної частини уроку. Якщо практична частина вимагає від дітей сплеску емоцій, яскравих творчих образів, польоту фантазії і т.п., то і музика, і рухи повинні бути відповідні. Або навпаки, якщо основна практична частина уроку вимагає зосередженості і спокою, то і ритмічні рухи під музику повинні бути спокійними. Завершити арт-педагогічну частину уроку треба вправами на відновлення дихання та розслаблення. Найголовнішим моментом в процесі виконання арт-педагогічних вправ є те, що вчитель постійно супроводжує дії дітей якимись позитивними образами, які спрямовані на формування у них певного настрою на сприйняття теми уроку, на виконання творчого завдання тощо. Ці позитивні образи можуть виникати або як імпровізації в ході виконання вправ, або бути заздалегідь підготовленими вчителем, але вони повинні носити характер рамок, в яких дітям надається можливість вільно фантазувати і наповнювати їх змістом. Можливо в результаті, до моменту виконання творчого завдання у дітей сформується свій індивідуальний художній образ, який він перенесе на творчу роботу.

На уроках музики немає ніяких обмежень для використання арт-педагогічних методів. Вписати їх в канву уроку не становить особливої складності, так як сам урок музики, побудований на емоційному сприйнятті, за своєю суттю, є арт-педагогічним. Тому варто лише переставити акценти з дидактичних цілей на розвиваючі та виховні, і урок можна буде віднести до арт-педагогічних методик в повній мірі. Такий вид музичної діяльності як гра на шумових інструментах, наприклад, використовується в арт-педагогіці як самостійний метод. Музична ритміка (рух під музику), робота над співочим диханням (дихальна гімнастика), власне спів, є самостійними методиками арт-педагогіки.

Отже, арт-педагогіка - це самостійна галузь педагогічної науки, вивчає закономірності виховання і розвитку людини засобами мистецтва. Арт-педагогіка - цікавий, перспективний напрямок, що вимагає всебічного вивчення та дослідження. Вона дуже органічно вписується в структуру навчально-виховної роботи будь-якого освітнього закладу, впливає на формування мистецької компетентності школярів, а застосуванню арт-педагогічних методів на уроках мистецтва немає ніяких перешкод.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К., 2000.
2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти. – К., 2008.
3. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. – К., 2008.

УДК 378.091.33:78.071.2

Сегеда Н.А.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Богдана Хмельницького

ІНФОРМАТИВНО-ЯКІСНІ КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ ЯСНОСТІ ДИРИГЕНТСЬКОГО ЖЕСТУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

Питання техніки диригування у першу чергу пов'язані з формуванням диригентського апарату шляхом розвитку м'язової свободи у відтворенні кінетичного задуму диригентсько-виконавської інтерпретації музичного твору. Диригування вивчається з моменту виникнення цього виду діяльності, який має досить глибоке історичне коріння. Більшістю відомих диригентів розглядалася тема про форму та зміст диригентських дій – тобто, знаків і їх значень. Але необхідно розмежовувати історію диригування як музичного виконавської діяльності і теорію диригування як способу невербальної інтерпретації музичного твору. Існує достатня кількість робіт написаних професійними диригентами, але диригування у такому контексті в них розглянуто поверхово. Історія літератури про диригування охоплює понад століття. Її витоки беруть початок у працях Р.Вагнера "Про диригування" та Г.Берліоза "Диригент оркестру". Специфіку виконавської діяльності диригента аналізували Фелікс Вейнгартнер ("Про диригування"), Г. Вуд і Ш. Мюнш наголошували на необхідність вивчення диригентської техніки як цілісної знакової системи диригентських дій. Бруно Вальтер визнавав, що одна з найбільш поширених ознак дилетантизму – це надлишок емоційно-чуттєвої поведінки, що супроводжується технічними помилками.

Великим внеском у виникнення нової науки – теорії диригування, була книга Германа Шерхена "Принципи диригування". У сучасній музикознавчій літературі теорія диригування представляє самостійну область досліджень. Детальним теоретичним аналізом проблем диригентської техніки займалися такі вчені-практики: К. Ольхов "Теоретичні основи диригентської техніки", І.Мусін "Техніка диригування" О. Поляков "Мова диригування".

М. Колеса в книзі “Основи техніки диригування” зазначав, що вивчення циклу специфічних диригентських дисциплін слід почати з тактування як однієї з основних дисциплін теорії диригування. Під тактуванням розуміють показ рукою окремих сильних і слабких долей такту, а також темпу виконуваного музичного твору.

Тактування являє собою графік рухів рук диригента. Графічна ясність диригентської сітки – одна з найважливіших умов володіння технікою диригування. Диригентські жести характеризуються такими властивостями: сила, розмах, темп, пластичність і координованість. На відміну від графіку рухів всі ці властивості мають відносну, а не абсолютну характеристику. Так, наприклад, розмах може бути більшим або меншим, темп – швидшим або повільнішим, сила, яка відображає динаміку – голоснішою чи тихішою. Всі ці поняття повинні відповідати характеру твору як засоби його музичної виразності і не виходити за його межі. Зрозуміло, що максимальна і мінімальна динаміка в “духовному творі” будуть відрізнятися від такого ж нюансу в народній музиці.

На відміну від відносних властивостей диригентського жесту, графіка (або тактування) має абсолютне значення. У методиці викладання диригування (оркестрового і хорового) ми не зустріли позиції, за якою її автор оскаржував би вертикальні і горизонтальні напрямки руху вгору-вниз, вліво-вправо. Разом із цим й до сьогодні точаться суперечності щодо важливості вертикального жесту, особливо стосовно першої долі у розмірах. Що мають більше еїж дві долі (або ж побудовані на основі три-чотиридольних розмірів). Це суперечливе питання у першу чергу пов'язано з поняттям графічної ясності диригентського жесту як певної інформативно-якісної характеристики диригування, в основі якої виконання абсолютних умов відтворення таких засобів музичної виразності як музичного метру і ритмічного малюнку твору.

Узагальнивши існуючі на сьогодні концептуальні ідеї щодо техніки диригування можна стверджувати, що більшість професіоналів-диригентів рекомендують починати оволодіння технікою диригування з простого тридольного розміру. Виходячи з класичного правила цього метру, кожен рух диригента повинен бути обґрунтованим і нести відповідну інформацію. Таким чином амплітуда першої долі повинна бути трохи більшою ніж інші дві, адже це пояснює її як сильну долю. Цього можна досягти дещо порушивши горизонтальну площину, на якій розташовуються рахункові долі або, кажучи професійною мовою, точки. Кут відображення першої долі залежить від штриха і темпу твору, але вертикальний рух самої долі має залишатись наочним, інакше усі долі зрівнюються по силі звучання, нівелювавши метричне призначення у будові мелодії. Разом із цим, такий принцип відтворення метру не має заважати у

відтворенні принципу фразування, за яким найбільш виразним буде жест, що відтворює кульмінаційний елемент фрази.

У розмірі 4/4 амплітуда першої долі так само буде трохи більшою за всіх інших і порушить горизонтальну площину. Другу долю можна виконати незначним рухом рук в середину (а не помилково “до себе”) повернувшись на загальну горизонталь. Таким чином, диригент на порушуватиме “диригентського мальберту”, на якому відтворюється уся фактура твору. Рух до третьої долі буде більш підкресленим в сторону. І завершить дану сітку спокійна четверта доля, яка повертає руку диригента в початкове положення. Разом із цим, саме показ четвертої долі (закритий жест у випадку закінчення музичної будови, або ж відкритий – у разі продовження музичної думки) визначатиме майстерність у відтворенні фразування. Як і в попередньому розмірі рекомендується виконання правила вертикалі першої долі. У гіршому випадку графічна неясність метричної основи може спричинити перехід на інший розмір. Найчастіше це помилка наступна: зсувається точка першої долі, а горизонтальний рух від другої змушує третю долю збігтися з першою. Таким чином, виконавець може не зрозуміти вимоги диригента. Тенденція збільшити амплітуду на другій долі може привести до схрещування рук, що є небажаним. Розглядаючи простий дводольний розмір потрібно керуватися тими ж принципами, крім вертикального виконання першої долі, з відтворенням руху по діагоналі. У вправах можна запропонувати зображення графічної основи диригентського жесту у різних метрах.

У рухах, жестах диригента повинна бути певна закономірність. Розуміння диригентом-початківцем зв'язку теоретичної основи з практичним виконанням є необхідною умовою, яка допоможе уникнути багатьох технічних помилок. В індивідуальній роботі з диригентом-початківцем можна використовувати правильно зображену диригентську сітку, як наочність, запропонувати йому повторити зображення, доводячи рух руки до автоматичного, виконуваного багаторазово. Існує й інший варіант: учень з закритими очима зображує, багато разів повторюючи, сітку; потім, порівнюючи з правильними варіантами, оголошує власні помилки. Узагальнені з праць диригентів методичні ідеї є універсальними, адже можуть застосовуватися як для початківців в якості навчальних, так і для самоконтролю диригента. Таким чином тактування являє собою кінетичну основу диригентського жесту, а графічна ясність є необхідною умовою, що демонструє якість володіння диригентською технікою. М. Канерштейн застерігає диригентів від “занадто гарячого прояву емоцій, які відволікають від змісту твору” і вважає, що “питання теорії поки що розробляються недостатньо активно”, тоді як “встановлення загальних основ теорії диригентського мистецтва вимагає найпильнішої уваги з боку всіх диригентів”[4].

Диригування складається з ряду різноманітних рухів, що розташовуються в певній послідовності і потребують диференціації м'язової напруги. Для початківців диригентів типова скутість і конвульсивні рухи. С.Казачков в посібнику "Диригентський апарат і його постановка" пише, що загальні причини можуть затиснення можуть бути наступними:

- Фізичні: загальна фізична нерозвиненість, природна незграбність, заняття важкою атлетикою;

- Психологічні: незнання партитури і відсутність ясного плану дій, непосильність художнього завдання, невміння подолати сценічне хвилювання і страх перед аудиторією.

На думку С.Казачкова частіше скутість зустрічається у холериків і флегматиків. Психологічна і фізична свобода у цього типу характеру досягається важче, ніж у сангвініків, через те, що холерикам властива емоційна нестриманість (переважає збудження над гальмуванням), а флегматикам - природна сором'язливість і сповільненість реакції (переважає гальмування над збудженням). Диригент-педагог переконаний, що меланхолійний тип нервової системи найменш сприятливий для занять будь-якою музично-виконавською, а тим більше диригентською діяльністю.

Отже, диригентське мистецтво вимагає наявності різноманітних здібностей, диригентського обдарування – здатності у невербальний спосіб інформувати виконавців про системні взаємозв'язки засобів музичної виразності, використані композитором для втілення свого художнього задуму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берліоз Г. Диригент оркестра/ / Г.Берліоз- М.-1912.-38с.
2. Вальтер Б. Про музику і музикування. / Б.Вальтер // В кн. Виконавське мистецтво закордонних країн.– М.-1962.-116с.
3. Вуд Г. Про диригування./Г.Вуд.- М.-1958.-104с.
4. Канерштейн М. Питання щодо диригування./ М.Канерштейн - М. 1972.-255с.
5. Мусін І. Техніка диригування \ І.Мусін.– Л.-1964.-352с.
6. Мюнш Ш. Я диригент./ Ш.Мюнш - М.-1960.-93с.
7. Ольхов К. Теоретичні основи диригувальної техніки./ К.Ольхов – Л.-1984.-160с.

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ВИЯВ СУСПІЛЬНОЇ ПРАКТИКИ

Анотація. Науковий пошук передбачає досягнення головної мети – з'ясування тісного зв'язку музично-естетичного виховання з соціальною практикою, розвитком суспільства, вирішенням актуальних завдань, що пов'язані зі збагаченням і зміцненням соціальних цінностей.

Ключові слова: музично-естетичне виховання, суспільна практика, учні підліткового віку.

I.Slyatina

MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF ADOLESCENCE AS AN IMPORTANT MANIFESTATION OF SOCIAL PRACTICE

Annotation. Scientific research is intended to achieve the main goal – finding out a close connection of musical and esthetic education with social practice, the development of society and the involving of actual tasks that are related with enrichment and strengthening of social values. This allowed us to state that musical and aesthetic education is a complex and multifaceted process that requires focused and consistent pedagogical actions.

Key words: musical-aesthetic education, social practice, adolescence.

Аналіз цього питання зумовлено тим, що в науковій літературі вчені (В.Бутенко, Є.Голобородько, І.Гриценко, Т.Губченко, В.Дряпіка, Л.Масол, О.Михайличенко, Г.Падалка, О.Пономарьова, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Смирнова, Т.Танько, О.Філоненко, Г.Шевченко, Г.Яківчук та ін.) розмірковують над його змістом, акцентують увагу на складниках цього процесу, доводять необхідність його вирішення на практиці, пропонують певні кроки в цьому напрямку. На цій основі складається враження, що проблемних моментів поступово стає менше, і означений процес перетворюється на цілком зрозумілу реальність, яку легко і просто забезпечити відповідними педагогічними рішеннями, зусиллями, діями тощо.

Утім, як засвідчує теоретичне осмислення означеного процесу, музично-естетичне виховання учнів підліткового віку охоплює чимало проявів, які ще залишаються без належної відповіді, не враховуються в освітньо-виховній роботі, не залучаються до програми педагогічного впливу на учнів. Унаслідок цього процес музично-естетичного виховання учнів не набуває подальшого вдосконалення, не реалізує

потенційних можливостей впливу на особистість, розкриття її емоційної, інтелектуальної, вольової та діяльнісної сфер, не відбувається збагачення естетичного досвіду, необхідного в повсякденному житті, навчанні, дозвіллі та творчості учнів.

Музично-естетичне виховання є складним соціокультурним і педагогічним явищем, сутність якого характеризують такі параметри, як соціальний, культурологічний та особистісний. Це дозволяє інтерпретувати музично-естетичне виховання учнів підліткового віку як важливий вияв сучасної соціокультурної практики, як умову ефективного функціонування цінностей музично-естетичної культури, як спосіб підготовки школярів до глибокого сприймання, осмислення та використання творів музичного мистецтва в повсякденному житті, навчанні, відпочинку та творчості.

Аналіз наукових праць таких вчених, як Г.Апресян, В.Біблер, В.Бутенко, В.Дряпіка, С.Уланова та ін. дозволив нам виділити параметри, що визначають сутність музично-естетичного виховання і дозволяють його інтерпретувати як вияв суспільної практики, як умову функціонування цінностей музичної культури, як спосіб підготовки особистості до самоорганізації та активного використання власних сил і можливостей.

Досліджуючи його, вчені (Т.Аболіна, Г.Апресян, В.Асмус, В.Біблер, Ю.Борев, В.Бутенко, Л.Бутенко, А.Буров, З.Гіперс, К.Горанов, В.Дряпіка, І.Зязюн, М.Овсянніков, Н.Калашник, Н.Крилова, С.Мельничук, О.Михайличенко, Ю.Пелех, О.Семашко, С.Уланова та ін.) зазначають, що сприйняття прекрасного та піднесеного в житті та мистецтві не передається людині від народження. Воно формується під впливом суспільної практики, зорієнтованої на те, що світ прекрасного людина може досягнути завдяки набутому соціальному досвіду, пізнанню законів краси, освоєнню музично-естетичних цінностей, які використовуються суспільством і спрямовуються на розвиток у молодого покоління естетичного ставлення до навколишнього середовища та цінностей культури.

Наголошуючи на соціальній детермінації музично-естетичного виховання, зазначені вчені виділяють такі аспекти, як соціальний зміст музично-естетичного виховання; соціальні пріоритети музично-естетичного виховання; соціальне замовлення щодо музично-естетичного виховання; соціальне ставлення до музично-естетичного виховання; соціальна роль музично-естетичного виховання; соціальні функції музично-естетичного виховання; соціальний вплив музично-естетичного виховання; соціальне забезпечення музично-естетичного виховання.

В.Біруля підкреслює у своєму дослідженні, що естетичне виховання є явищем соціальним, детермінованим соціально-історичним розвитком суспільства й зорієнтованим на реалізацію суспільно важливих програм соціальної, економічної, культурологічної,

естетико-виховної спрямованості. Звідси простежується інтеграція естетичного виховання з ідеологічним, моральним, трудовим, екологічним та ін. З'являються такі поняття, як "ідейно-естетичне виховання", "морально-естетичне виховання", "музично-естетичне виховання", "еколого-естетичне виховання", "художньо-естетичне виховання" та ін.

Прагнення наблизити естетико-виховний процес до потреб сучасної суспільної практики спонукає наукову громадськість осмислювати його сутність і значення з урахуванням соціальних процесів, які пов'язані з політичними, моральними, екологічними та іншими суспільними цінностями. У працях вчених (Г.Апресян, Ю.Буров та ін.) зазначається, що на кожному стані суспільного розвитку визначаються свої уявлення про естетичне виховання. Естетичні категорії прекрасного, піднесеного, трагічного, комічного та ін. пов'язуються в естетико-виховному процесі з осмисленням таких соціальних проявів, як добро й зло, справедливе й несправдливе, прогресивне й регресивне, моральне й аморальне, людське й жорстоке, духовне й прагматичне.

Музично-естетичне виховання має широкий спектр впливу на соціальні почуття, знання, поняття, уявлення, інтереси, орієнтації та потреби людей. Маючи тісний зв'язок із соціальними процесами, музично-естетичне виховання здатне акумулювати увагу до таких соціальних цінностей, як моральні, політичні, правові, родинні, сімейні, побутові, традиційні, інноваційні, національні, громадянські, патріотичні, екологічні, професійні. У сучасній теорії та практиці виховання розглянуто такі важливі проблеми, як зв'язок музично-естетичного виховання з морально-естетичними цінностями особистості; вплив музично-естетичного виховання на становлення світоглядних позицій молоді; формування політико-правової відповідальності особистості у процесі освоєння музично-естетичних цінностей; збагачення родинних цінностей на матеріалі музично-естетичного пізнання; формування культури сімейних відносин у процесі музично-естетичного виховання; залучення підлітків до естетики народного побуту у процесі музично-естетичного виховання; акумулювання уваги учнів школі до традицій української художньої культури у процесі музично-естетичного виховання; розвиток інноваційного мислення учнів у процесі музично-естетичного виховання; формування національної самосвідомості молодого покоління у процесі музично-естетичного виховання; збагачення уявлень підлітків про громадянські цінності у процесі музично-естетичного виховання; виховання в молоді патріотичних почуттів засобами музично-естетичного впливу; формування в учнів відповідального ставлення до природного середовища засобами музично-естетичного виховання; підготовка учнів до емоційного

сприймання майбутньої професії у процесі музично-естетичного виховання.

Надаючи перевагу соціальній детермінації музично-естетичного виховання, визначенню його соціальної спрямованості, змісту, характеру та функціонуванню, дослідники І.Зязюн, О.Олексюк та ін. на цій основі пояснюють його соціальну природу та необхідність послідовного здійснення. У цьому переконливо засвідчує О.Семашко, який зазначає, що естетичне виховання є таким видом виховання, яке завжди існувало й буде існувати до того часу, поки існуватиме людина. Його існування пов'язане з постійною необхідністю відтворення і розвитку загальних здібностей людини, її зв'язку з іншими людьми й суспільством.

Прагнення дослідити природу музично-естетичного виховання спонукає вчених до з'ясування характеру зв'язку, який утворюється між суспільною практикою й означеним видом естетико-виховного впливу. У цьому зв'язку суспільна практика розглядається як визначальна та домінуюча. Вона прагне підпорядкувати означений процес питанням, які актуалізуються в суспільстві та вимагають свого успішного вирішення за участю музично-естетичного виховання. Цей зв'язок простежується на різних етапах соціально-історичного розвитку суспільства і пов'язаний з впливом таких форм суспільної свідомості, як мораль, право, релігія, політика, наука та мистецтво.

Соціальна зумовленість музично-естетичного виховання є характерною ознакою цього процесу. Саме тому музично-естетичне виховання важливо визначати як об'єктивне явище, виникнення, розвиток та функціонування якого підпорядковане соціальним закономірностям, які слід урахувати в умовах сьогодення. Музично-естетичне виховання має розглядатися як об'єктивна реальність, тісно пов'язана зі станом розвитку суспільства, рівнем сформованості його потреб та ціннісних орієнтацій, функціонування системи духовних цінностей, освоєння яких передбачає активне використання можливостей музично-естетичного виховання.

ВИЗНАЧАЛЬНІ ІСТОРІОЛОГЕМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК МОДУСУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У тезах висвітлено історичний розвиток музично-виконавської діяльності в контексті самореалізації особистості.

Ключові слова: історіологема, музичне мистецтво, музично-виконавська діяльність, особистість, самореалізація.

Annotation. The report highlights the historical development of music and performing activities among the context of personal self-realization.

Key words: historical idea, musical art, music and performing activities, personality, self-realization.

На кожному історичному етапі музично-виконавська діяльність має свої загальні та часткові тенденції розвитку, різноманітні його особливості, форми та види. Розглядаючи праці та дослідження музикознавців, педагогів, науковців, стосовні світової музичної спадщини, ми можемо виділити декілька етапів її історичного розвитку: 1й етап – прадавні цивілізації, 2й етап – епоха Середньовіччя, 3й етап – XV-XVIII століття, 4-й етап – XIX-XX століття. На кожному з історичних етапів виконавська діяльність мала свою соціальну, культурну значимість, динаміку розвитку та трансформувалась відповідно рівня розвитку конкретного суспільства та значення у ньому музичного мистецтва. [4]

Перейдемо до розгляду визначальних історіологем (історичних ідей), що зумовили становлення музично-виконавської діяльності як модусу виявлення людської самості засобами музичного мистецтва. Так, на початкових етапах розвитку суспільства виконавська діяльність музиканта не мала чітко вираженої соціальної функції. Музична діяльність була ритуально-церемоніального характеру, виконувалась та передавалась членами гентильного суспільства від одного покоління до іншого. [3]

Поволі розвитку інструментів, нових музичних форм та жанрів, появи необхідності у музичному навчанні починають з'являтися і різні види музично-виконавської діяльності, які вирізнялися відповідно належності людини до повного соціального класу.

Виконавська діяльність починає набувати більш соціального та виховного значення. Так, у стародавній Греції(VIII-VII ст. до н.е.), хлопчаків навчали великої кількості видів музично-виконавської діяльності, серед яких були спів та інструментальне виконання. Відома

також школа виконавців кіфарної музики, де одним з основних видів музичної діяльності був спів у супроводі кіфари.

Одним з найбільш відомих та поширених видів музикування на той час була творчість аедів, співаків та виконавців власних народних творів, які виконувалися ними у супроводі різноманітних музичних інструментів. Також збереглися відомості про музичні протиборства цих виконавців, які проводились з метою передачі музичного досвіду та власного розвитку.[5]

У Лаконії, Аттиці, Беотії, Аркадії велике значення надавалося хоровому виконавству, жанру хорової лірики. Виконавці такого формату були не лише співаками, а й поетами, хореографами та ілюстраторами на музичних інструментах. Все більше виконавців прагнули досягнути більшого рівня теоретичної, технічної та художньо-емоційної досконалості.

Поєднання різноманітних видів діяльності, а також кипучий розвиток жанрів сольної-співацької, хорової, інструментальної музики, велика кількість різнопланових музичних змагань, свідчить про перехід музичного виконавства на якісно новий рівень у культурному та соціальному житті суспільства. Розвиток точних та гуманітарних наук, поява наукових закладів, створення спеціальних об'єднань музикантів стало поштовхом до нового етапу розвитку музичного мистецтва та музично-виконавської діяльності.[4]

Наступний етап розвитку пов'язаний із культурою епохи Середньовіччя. У той час майже над усіма культурними, духовними, суспільними, соціальними явищами панувала релігійна догматика. Церква як соціальний інститут диктувала свої умови та правила щодо змісту філософії, моралі, мистецтва. Релігійні світогляди великою мірою означували художній та образний зміст творів мистецтва.

Виконавська діяльність середньовічних музикантів також тісно перепліталась із церквою, її обрядами та пов'язаними з нами музичними діями. У зв'язку з проникненням віри у більш широкі пласти населення з'являється необхідність у навчанні все більшої кількості нових виконавців співаків (канторів) та інструменталістів (більшою мірою органістів), які б змогли професійно здійснювати богослужіння.

Однак, разом з цим, у цей період часу відбулися великі модифікації системи музичного мистецтва та освіти, що дали змогу займатися музично-теоретичними та музично-виконавськими видами діяльності ще більшій кількості населення на професійному рівні. З'явилися нові осередки музичної освіти, які об'єднували теоретичне навчання з практичною композиторською та музично-виконавською діяльністю. [1]

Великої популярності набувають професії придворного музиканта-інструменталіста, співака, композитора; все більше стає бардів-сказателів, скоморохів-гуслярів.

У Київській Русі за часів Середньовіччя велике значення мало хорове співоче виконавство. Музиканти шукали шляхи до злагодженого відтворення музики, якомога кращого виконання хорових творів.

Динамічні процеси розвитку музичної освіти в епоху Середньовіччя, новітні ідеї в галузі музичного мистецтва перевели музично-виконавську діяльність на якісно новий рівень.

XV-XVIII століття пов'язані з кардинальними змінами у суспільному житті Європи, зменшенням впливу церкви; появою нових музичних жанрів, в яких втілювалися образи світського мистецтва; подальшим реформуванням нотного запису, а також прогресом у справі друкування нотної літератури, музичних книг, що значною мірою полегшувало процес музичної освіти.

Одним з основних завдань європейських виконавців було втілення на практиці ідеалів гуманізму, як провідного напрямку суспільного світогляду. Для музикантів тієї пори характерною ознакою була вражаюча різнобічність. Жоден з виконавців не обмежувався співом чи грою на одному інструменті, а володів великою кількістю інструментів, що давало змогу безмежно розширювати їх музично-виконавську діяльність.

Одним з провідних та обов'язкових напрямів виконавської діяльності стає імпровізація. Мистецтво імпровізації відоме ще зі стародавніх часів але саме у XVI-XVIII ст. здатність зімпровізувати твір на задану тематику вважалась найвищим досягненням виконавця.[1]

В Україні музично-виконавська діяльність того часу пов'язана із діяльністю Братських шкіл, котрі готували кваліфікованих регентів-музикантів та хорових виконавців; музичних цехів, концертна діяльність яких була направлена на обслуговування міського населення та виступи у селах. Завдяки розвитку професійної музичної освіти особлива увага приділялася хоровому, груповому інструментальному виконавству, а також музично-драматичним виставам. Ця епоха створила музиканта-виконавця прогресивного типу – освіченого, який постійно удосконалює свою виконавську майстерність.[2]

Подальший період розвитку музично-виконавської діяльності відноситься до еволюції клавіру в фортепіано, формуванням камерного стилю, виникненням музичних форм і жанрів, в яких музика не лише виражає певні емоції, але й цілі, ідеї, цінності, що ставить перед виконавцями нові завдання, щодо розуміння, тлумачення і втілення творчого задуму.

У цей час виконавці бажали якомога більше догоджати своїй публіці. У своїй діяльності віртуози “блискучого стилю” першої половини XIX ст. розглядали музичний твір лише як привід для демонстрації різноманітних виконавських вмінь та досягнень. А представники більш пізнього, романтичного стилю, навпаки, у своїй

концертній діяльності намагалися виразити увесь спектр емоцій, відчуттів та переживань, що закладав композитор у своєму творі.[1]

Культура ХХ століття наповнена свіжими, нестандартними новаторськими експериментами в галузі синтезу мистецтв. Інтеграційні процеси техногенної сучасної цивілізації відбиваються на усіх галузях суспільного життя, що зумовлює появу нових видів виконавської діяльності – мелодекламація (синтез музики і слова), балет (хореографія, музика, пластика).

В умовах надзвичайної до цивілізаційної динаміки, розвитку інформаційних технологій, з'являється велика кількість різноманітних інструментів, все частіше електронних або гібридних. Музичне мистецтво та сама музично-виконавська діяльність стає видовищем, продуктом масового споживання, ознакою належності до однієї з багатьох субкультур. Відзначається поява мульти-медійної форми виконавства – кліпі, відеоінсталяції, музичні шоу.[3]

Симбіоз традиційних і новітніх форм пізнання значимості культури та мистецтва, виникнення і масове впровадження комп'ютерних та інформаційних технологій, поява нескінченної кількості нових музичних форм та жанрів, їх масове впровадження у суспільство показує, що музично-виконавська діяльність має істотний вплив на як розвиток духовної культури особистості, так і на культуру сучасного суспільства в цілому.[5]

Отже, музично-виконавська діяльність бере свій початок ще за часів усної музичної традиції, де вона виступала більш в якості передачі музичної спадщини із покоління в покоління, та, пройшовши кризу тисячоліття, продовжує розвиватися і у наші часи. Історія виконавської діяльності музиканта тісно пов'язана з багатьма сторонами музичного мистецтва, такими як винайдення та удосконалення музичних інструментів, розвиток та зміна музичних шкіл і напрямів; появлення та розвиток нових жанрів, форм; різноманітність смаків та бажань слухачів, тощо. Та, на сам перед, ця діяльність співвідноситься із прагненням людини до самовираження та самоствердження засобами музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Д. Творчество музыканта-исполнителя / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1991. – 102 с.

2. Архимович Л. М. Музыкальная культура Украины / Л. Архимович, А. Шреер-Ткаченко, Т. Шеффер. – М. : Гос. Муз. Изд-во, 1961. – 261 с.

3. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. Посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 ст.

4. Сегеда. Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія [Текст] : [монографія] / Н. А.

Сегеда ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 273 с.

5. Стратан-Артишкова Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва : теорія і практика : монографія; за наук. ред.. А. М. Растригіної / Т. Б. Стратан-Артишкова; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім.. В. Винниченка, 2014. – 440с.

УДК 373.5.015.31-026.15:78

Терещенко С.В.

аспірант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім.Б.Хмельницького

СПЕЦИФІКА ІНТЕГРОВАНІХ УРОКІВ МУЗИКИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Анотація: Тези доповіді висвітлюють феномен креативності з позиції праксіологічних тенденцій особистісного зростання учнів підліткового віку. Автор описує сутність та зміст креативності, надає аналітику науковим підходам до вивчення цього поняття, наголошує на важливості впливу мистецтва на особистість школярів, описує специфічні умови проведення інтегрованих уроків музики та розкриває їх потенціал у розвитку креативності підлітків.

Ключові слова: креативність, особистісне зростання, мистецтво, інтеграція, інтегровані уроки музики.

Annotation. Abstracts disclose the phenomenon of creativity from the position praxeal trends personal growth of teenagers. The author reveals the essence and content of creativity, the analyst provides scientific approaches to the study of this concept, reveals the importance of the influence of art on personality of school students, describes the specific conditions of carrying out of the integrated lessons of music and reveals their potential in the creative development of teenagers.

Key words: creativity, personal growth, art, integrated, integrated lessons of music.

У процесі оновлення всіх сфер суспільного життя особливого значення і змістовного наповнення набуває освіта. Важливим в освітніх процесах є розвиток особистості яка є показником рівня прогресу держави та формування особистості непересиченої, мислячої, креативної.

Креативність означає перш за все нестандартний склад розуму, особливу якість розумових процесів. Прихильність до творчості є вищим проявом активності людини, здатності створювати щось нове

та оригінальне. Масштаб творчості може бути найрізноманітнішим, у творчому процесі відбувається виникнення та відкриття чогось нового.

Сучасні вимоги суспільства, інформаційний прогрес, цивілізаційні зміни зумовлюють необхідність виховання школярів з позиції їх здатності до створення та сприйняття нового. Сучасний школяр-підліток повинен уявляти, бачити, розуміти, сприймати світ по-новому, творити. Особливого креативного наповнення змісту творчої діяльності учнів підліткового віку набувають інтегровані уроки музики, які у своїй основі будуються на творчому характері та поліцентричності.

Інтегрований урок музики має свою специфіку, яка полягає у об'єднанні знань з різних видів мистецтва та різних шкільних предметів (літератури, мови, географії, історії тощо), спрямовується на розгляд і розв'язання мистецької проблеми, що дозволяє домогтися цілісного, синтезованого сприйняття учнями досліджуваного питання, гармонійно поєднує в собі методи різних наук, має практичну та творчу спрямованість. Виконання на інтегрованому уроці музики різноманітних творчих, пошукових, наукових, практичних завдань стає для учнів-підлітків мистецьким майданчиком, де він може творчо наповнитися та самовиразитися.

Актуальність вивчення інтеграції музичного навчання і художнього виховання в середній освіті полягає в тому, що сучасна система освіти реформується і оновлюється у зв'язку із соціальними запитами, які висуваються до школи та спрямовують її діяльність на формування високо освіченої, інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, розумінням глибинних зв'язків, явищ і процесів. Проблема всебічного, гармонійного розвитку учня посідає одне з чільних місць у системі естетичного виховання в сучасній школі. Зазначені реалії усе більше привертають увагу та інтерес дослідників до проблем оптимального використання розвивальних засобів мистецтва. У діючих та оновлених програмах з музичного мистецтва (Л.Масол, Б.Фільц та ін.), розроблених відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011р., 2016р.), наголошується, що організаційно-методична система викладання музичного мистецтва в загальноосвітній школі має спрямовуватися на розвиток таких якостей учнів, як самостійність, творчість; інтегровані уроки музики повинні забезпечувати умови для самореалізації та духовно-естетичного самовдосконалення школярів, розкривати їх творчі можливості, давати можливість учням самостійно виразити себе у творчій мистецькій діяльності.

В умовах громадського обговорення в Україні Концептуальних засад реформування загальноосвітньої школи оновленої наукової рефлексії набуває теоретичне обґрунтування інтеграції особистісного, діяльнісного і компетентнісного підходів у шкільній практиці інтегрованих уроків мистецтва. Адже саме вона виступає невичерпним джерелом виховання цілісної особистості. Інтеграція (від лат.

integration – відновлювання, поповнення) – це вища форма взаємодії, яка передбачає такі інтегруючі чинники як взаємовплив, взаємозв'язок, взаємопроникнення елементів на основі принципу конструювання цілісності. Як зазначає Л.М. Масол, поліцентричний вид інтеграції передбачає виділення двох або більше домінантних змістових ліній – музичного та образотворчого мистецтва, які органічно поєднуються з іншими змістовими лініями синтетичних мистецтв – хореографією, театром, кіно, цирковим мистецтвом.

У процесі нашого дослідження зроблено висновки про те, що реалізація зазначених державних і програмних завдань на інтегрованих уроках мистецтва актуалізує й водночас методологічно орієнтує сучасного вчителя на віднайдення педагогічних засобів розвитку загальних і художніх здібностей, асоціативно-образного мислення, художньої спостережливості. Саме вони, на нашу думку, зумовлюють зміст педагогічного супроводу формування творчодіяльнісних компетентностей, розвиток креативності, як провідної компетентності у структурі особистості учня підліткового віку. У такому контексті, одним із шляхів подолання розрізненості, фрагментарності в засвоєнні школярами-підлітками знань з дисциплін художньо-естетичного циклу, до яких належать інтегровані уроки музики, у забезпеченні цілісного сприймання й усвідомлення навчального мистецького матеріалу є інтегративна спрямованість шкільного навчання й виховання. Спираючись на гносеологічний потенціал соціально-гуманітарного знання, сформульований у результаті контент-аналізу наукових позицій Г.Айзенка, А.Алейникова, М.Басова, Д.Богоявленської, Л.Божович, Дж.Брунера, Л.Виготського, Дж.Гілфорда, К.Завалко, А.Маслоу, В.Моляко, С.Сисоевої, Б.Юсова, Г.Падалки, О.Ребрової, О.Ростовського, Н.Сегеди, Т.Холод, О.Щолокової та інш., ми розглядаємо креативну компетентність учня як самостійний особистісно-діяльнісний емерджент (новоутворення) креативності, інтегральну багатофакторну інтелектуальну властивість особистості, що є поєднанням психічних властивостей (мислення, уваги, уяви), які у процесі мистецького впливу на особистість набувають якостей асоціативно-образного мистецького мислення, творчої уяви та художньої спостережливості. Особливої уваги креативна компетентність набуває у навчально-творчій діяльності підлітка і виступає головним чинником сприйняття ним мистецтва

Водночас, актуальності набувають практиологічні тенденції, які утворились у сучасній педагогіці музичної освіти, що визначають успішність формування креативності особистості школяра-підлітка та сприяють розв'язанню проблеми творчого самовираження школярів засобами музичного мистецтва.

Отже, однією з найбільш важливих і складних проблем сучасної освіти є формування непересиченої, творчої, креативної особистості. Вирішальне значення на сьогодні набуває творче начало в людини, її

інтелектуальний та творчий потенціал. На сьогодні недостатньо навчити учня лише сумі знань. Необхідно надати можливість особистості самореалізуватися, і головного значення тут набуває формування, розвиток та регуляція упродовж навчання індивідуально-особистісних якостей та креативних показників.

Сучасна освіта повинна орієнтуватися на ціннісні, діяльнісні сторони особистості та на пізнавальні, емоційні, психологічні можливості індивідуальної, творчої, креативної особистості. Важливого значення на сучасному етапі розвитку освіти в Україні набувають інтегровані уроки музики, які мають специфічне наповнення, велике значення і безмежний художньо-естетичний потенціал в реалізації як соціокультурних очікувань так і сучасної освітньої практики щодо креативної особистості учня. Специфіка розвитку креативності на інтегрованих уроках музики стає важливою складовою навчального процесу і полягає у трансформуванні мистецьких знань, практичного досвіду та ціннісних орієнтацій школярів-підлітків у художньо-естетичні компетентності, що стають сформованими особистісними якостями.

УДК 378.091.2:792.8(430)

Ткаченко І. О.

аспірант кафедри мистецької педагогіки та хореографії
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В НДР ТА ФРН

Проблема реформування вищої хореографічної освіти в Україні спонукає до вивчення кращих зразків іноземного досвіду з метою переоцінки та переосмислення національних підходів до її модернізації, встановлення загальних закономірностей та виявлення особливостей, відкриття нових можливостей для вдосконалення педагогічного процесу. Звернення до німецького досвіду у галузі хореографії надає кращого розуміння переваг і недоліків національної системи вищої хореографічної освіти. За тривалий період свого існування вища хореографічна освіта Німеччини зазнавала неабияких змін. Особливо слід відзначити події після Другої світової війни, коли країна була поділена на дві держави – Німецьку Демократичну Республіку та Федеративну Республіку Німеччини.

Проблема вищої хореографічної освіти та професійна підготовка фахівців хореографів НДР та ФРН набула особливого значення, адже війна принесла не тільки економічну розруху, а й нехватку педагогів-хореографів, танцівників, режисерів. Вища хореографічна освіта ФРН повністю підпорядковується американському впливу. Натомість, життя робітничої держави НДР було зорієнтоване на Радянський Союз, де за ініціативи радянської влади, на території окупованої Німеччини почали

заново відкриватися хореографічні навчальні заклади. Вища хореографічна освіта НДР повністю потрапляє під вплив російської школи Ваганової.

Аналіз німецької наукової літератури (П. Прімавезі) [6] дає можливість стверджувати, що вища хореографічна освіта НДР була зосереджена у Вищій школі танцю імені Грет Палуки (Дрезден) [5], Вищій школі драматичного мистецтва імені Ернста Буша, що спочатку мала назву Школа сучасного і класичного танцю, хореографії, педагогіки і режисури при Державній драматичній школі (Берлін) та при Державній вищій школі музики – Академії Мендельсона (Лейпциг) [4].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що на території ФРН підґрунтям до відкриття вищих хореографічних навчальних закладів стали танцювальні відділення при консерваторіях. Крім того, хореографічна підготовка фахівців здійснювалася при мистецьких навчальних закладах та спортивних університетах. Так, функціонували Фолькванг консерваторія, котра перейменована в Університет мистецтв Фолькванг (Ессен) [2], Кельнський університет музики, де створено хореографічне відділення [3]. Крім того, функціонували Інститут танцю і культури руху при Німецькому спортивному університеті у місті Кельн [1] та Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва (Мангейм) де діяла Академія танцю [7].

Вища хореографічна освіта НДР була повністю підпорядкована впливу Радянського Союзу. Педагоги-хореографи Східної Німеччини перебували під пильним наглядом радянської влади і російської балетної школи А. Ваганової. Для оволодіння методикою та технікою класичного танцю до Радянського Союзу направлялися спеціальні групи студентів-хореографів з НДР, головним завданням для яких було удосконалити не тільки власні фізичні та технічні можливості, а й скласти відповідні іспити разом з радянськими випускниками-хореографами.

Для всіх хореографічних навчальних закладів НДР та Радянського Союзу діяв спільний навчальний план. Обов'язковими дисциплінами для вивчення були класичний танець, народний танець, фольклор, ритміка та інші. Відводився додатковий час на репетиції, де розучувалися різноманітні варіації, а також відбувалася підготовка до національних і міжнародних конкурсів, що свідчила про успішність вищої хореографічної школи НДР та Радянського Союзу. Слід відзначити, що на території НДР точилася боротьба за сучасний танець, який заборонявся радянською владою. Прете не зважаючи на заборону, педагоги-хореографи Республіки неофіційно впроваджували його у навчальні плани вишів [6].

Вища хореографічна школа ФРН, підпорядковуючись американському впливу, вільно запроваджувала у навчальні плани сучасний танець та техніку імпровізації. Переймаючи досвід хореографічних закладів НДР, в основі яких лежала російська школа

А. Ваганової, викладачі Західної Республіки впроваджували і класичний танець, який було введено в навчальні плани, як обов'язкова дисципліна. Студенти-хореографи Західної Німеччини вільно опановували композицію танцю, музику, анатомію, історію танцю та ін.

Тривалість навчання у вишах НДР та ФРН тривало три роки, згодом збільшено до п'яти. Перші випускники отримували дипломи з кваліфікацією танцівник, педагог танцю та режисер танцю. Слід відзначити, що після закінчення навчання дипломовані фахівці-хореографи НДР перебували під контролем у Міністерства культури та Міністерства державної безпеки. Адже саме там здійснювали направлення випускників на роботу, здебільшого в різноманітні театри Республіки та ансамблі народного танцю. Випускники ФРН мали змогу на вільне працевлаштування не тільки на території країни, а й поза її межами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Институт танца и культуры движения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://fis.dshs-koeln.de/portal/en/organisations/institut-fur-tanz-und-bewegungskultur\(6b90e204-4068-4f81-8eaf-0dd696999915\).html](https://fis.dshs-koeln.de/portal/en/organisations/institut-fur-tanz-und-bewegungskultur(6b90e204-4068-4f81-8eaf-0dd696999915).html).
2. Folkwang Universität des Künste [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <http://www.folkwang-uni.de/home>.
3. Hochschule für Musik und Tanz Köln [Die elektronische Ressource]. –Das Regime des Zugriffes: <http://www.hfmt-koeln.de/studiengaenge/ba/tanz>.
4. Hochschule für Musik und Theater “Felix Mendelssohn Bartholdy” Leipzig [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <http://www.hmt-leipzig.de>.
5. Palucca Hochschule für Tanz Dresden [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <http://www.palucca.eu>.
6. Primavesi P. Körperpolitik in der DDR. Tanzinstitutionen zwischen Elitförderung, Volkskunst und Massenkultur / Patrick Primavesi, Juliane Raschel, Theresa Jacobs, Michael Wehren // Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften. – Helf 14, 2015. – S. 9 – 44.
7. Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mannheim – Akademie des Tanzes [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <http://www.muho-mannheim.de>.

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького
вчитель хореографії Мелітопольська гімназія №9

НАПРЯМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА – ШЛЯХ ДО АКТИВНОГО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. В тезах міститься короткий зміст напрямів хореографічного мистецтва, які вказують на шлях до активного фізичного розвитку особистості. Під час занять любогохореографічного напрямку дитина може навчитися тримати поставу, розвивати ритмічність, слух, музикальність, покращувати свою розтягнутість, гнучкість, а розучування танцювальних рухів, етюдів, танців, композицій у хореографічному колективі навчить особистість одночасно мислити, відчувати дистанції, один одного та координовано рухатися у просторі.

Ключові слова: хореографічне мистецтво, екзерсис, постава, координація, орієнтація в просторі, дитина.

Annotation. The sescontained in the Annotation of trends choreography that indicate the path to active physical development of personality. During the occupation of any choreographic direction of a child can learn to keep your posture, develop rhythm, sound, musicality, improve their prolixity, flexibility and learning dance moves, sketches, dances, song sin dance group steach personality at the same time to think, to feel the distance to eacho the rand coordinated mov e nspace.

Key words: choreography, Exercise, posture, coordination, orientation in space, baby.

Хореографічне мистецтво – це відмінний шлях до активного фізичного розвитку особистості. Під час занять вона навчиться тримати поставу, розвивати ритмічність, слух, покращувати свою гнучкість, розтягнутість, а розучування танцювальних рухів навчить одночасно мислити, відчувати дистанції й координовано рухатися у просторі. Заняття у хореографічному колективі – це прекрасний привід зайняти дитину цікавою та корисною справою, де вона буде з активним інтересом і користю проводити час.

Діти, які займаються у хореографічному колективі, мають потенціал розвиватися активніше, ніж їхні однолітки. Вчені й лікарі зійшлися на думці, що заняття хореографією – це саме та форма фізичних вправ, які потрібні дітям для правильного фізичного розвитку. Такий висновок відносимо до дітей від п'яти років, адже саме в цьому віці дітям ще не рекомендується займатися фізичними навантаженнями для росту м'язів, а танці як раз те, що потрібно дитині для підтримки гарної фізичної форми.

Батькам, які хочуть розвивати своїх дітей у хореографічному мистецтві варто ознайомитися з його напрямками. Пришкільний танцювальний гурток, дитяча школа (студія) танців, театр танцю та ін., в основному займаються з дітьми віком від 5 до 15 років. Такі заняття існують в будь-якому населеному пункті та допоможуть зайняти дитину такою корисною справою, як хореографія.

На професійному рівні займаються хореографією для участі в змаганнях, а аматорський рівень призначений для проведення дозвілля з користю для здоров'я, ведення активного способу життя, отримання певних основ з хореографії.

В наш час існує багато напрямів хореографічного мистецтва, розглянемо найпопулярніші з них (дитячі танці, класична хореографія, основи гімнастики, народний танець, народно-сценічний танець, історично-побутовий танець, естрадно-спортивний танець, бальний танець, клубний танець, східний танець, сучасна хореографія та ін.).

Танцювальні заняття для дітей віком від трьох до шести років проводяться по ігровій програмі, під час якої дитина стає активним учасником веселої зарядки з елементами танців та смугою перешкод. Значна частина програми має присвячуватися абетці музичного руху до якого входять різні види маршу, ходьби, бігу, розминки, вправи та ігри, що розвивають ритмічність та музикальність. Під час таких занять у дітей цього вікового періоду мають розкриватися найрізноманітніші здібності хореографічного мистецтва, які будуть формувати у них необхідні навички до виконавської діяльності, координацію і орієнтацію в просторі, почуття партнера, а також знайомити дітей з малюнками танців.

Такий напрям, як класична хореографія, є фундаментом усіх різновидів хореографічного мистецтва для вивчення будь-яких танцювальних рухів. Адже послідовність виконання класичного екзерсису, як біля станка так і на середині залу започатковує правильну поставу і можливе поступове виправлення різних випадків викривлень. На уроці класичного танцю у дітей виробляється відповідальність, необхідність у послідовності виконання розігріву, адже основи класичного танцю настільки універсальні, що виконавці усіх танцювальних напрямків починають свої заняття з класичного екзерсису.

Основи гімнастики – розтяжка, розвиток гнучкості, стрибка, кроку, пластики прикрашають будь-який танець у сучасній постановці. Вище вказані гімнастичні вправи допомагають формувати і розвивати лінію м'язів, формують швидку реакцію і навчають гімнастичним трюкам, які позитивно діють на подальший розвиток дитини.

Народно-сценічний танець – це напрям хореографії, який зазнає певну художню обробку та виконується на сцені і може поєднувати в собі властивості кількох жанрів. Сучасний народно-сценічний танець має різноманітну тематику та оригінальність її вирішення проявляється

через виразні засоби національного колориту. Вірно підібрані рухи гімнастичних вправ та трюків у подальшій постановочній роботі прикрашають народно-сценічний танець.

Заняття сучасноестрадно-спортивнотанцюпочинаються з повноцінної розминки, що включає елементи класичного екзерсису, комбінацій стрибків, гімнастичних вправ, елементів акробатики і танцювальної аеробіки. Після чого відпрацьовуються танцювальні етюди. Сучасні естрадно-спортивні танці для дітей є активною фізичною підготовкою під час якої виробляється сила рук та ніг, відмінна координація, виховується сила волі та націленість на результат.

Бальні танці – це класика танцювального мистецтва, яка надає дітям можливість навчитися використовувати своє тіло в якості інструменту, здатного виразити почуття і емоції, відчути чарівність латиноамериканських ритмів та європейської стриманості. Програма занять з бального танцю надає можливість розвивати дихальну систему, відчуття ритму, пластику, координацію рухів, витривалість, гнучкість, вміння спілкуватися з протилежною статтю, а також виховує естетичне сприйняття світу.

Такий напрям, як клубні танці, уроки яких включають в себе елементи техніки з таких напрямків, як: hip-hop underground, hip-hop LA, house. На заняттях цього напрямку особистість навчається керувати своїм тілом, помітно поліпшується фізична підготовка, а також серйозні тренування дують над координацією рухів. Енергійні і рухливі заняття дуже подобаються підліткам, крім того клубні танці допоможуть соціально адаптуватися в будь-якому колективі і відчувати себе впевненіше не тільки на танцювальних майданчиках, але і в житті. Клубні танці визнані найбільш модними і актуальними в молодіжному середовищі.

Східні танці з давніх-давен виконували лише дівчата. Заняття східним танцем допоможе дитині розвинути слух, гнучкість, грацію, рухливість. Дитячий східний танець відрізняється від дорослого, адже рухи обов'язково адаптуються під дитяче тіло. Перед необхідним розучування базових рухів, комбінацій, танців під різний темп музики, які розвивають пластику різних частин тіла, правильного положення рук, ніг, голови в східному танці, обов'язковим є вивчення азів класичної хореографії, які є важливими для постанови грамотних рук, правильної постави, вміння тримати рівновагу, робити красиві повороти. В розучування танцювальної концертної постановки, використовується матеріал вивчений раніше. Займаючись східним танцем дівчата починають усвідомлювати свою жіночність, привабливість, а танець живота посприяє зміцненню тону м'язів і схудненню. Завдяки східним танцям дівоча половина відчує себе справжньою леді.

Сучасна хореографія має безліч різновидів (джаз, фанк, степ, класика джазу, афро, Бродвей, соул, фрістайл, стріт, теп, модерн, рок і поп, contemporarydance та ін.), вони поєднуються відсутністю жорстких рамок. Заняття сучасними танцями допоможуть дитині розкрити свою індивідуальність та унікальність, повірити у свої сили, а також вони виховують адекватну самооцінку. Під час таких занять можливе вільне спілкування тому знаходження спільної мови з однолітками проходить в невимушеній обстановці.

Отже, заняття будь-яким видом хореографічного мистецтва – це безпримусовий всебічний розвиток дитини як особистості, де контролюється правильне сприйняття і відчуття музики, вироблення у дитини природної грації рухів, гнучкості, спритності, пластичності, координації та здатності виражати почуття і емоції через танець. Танцювальні заняття сприяють розвитку фантазії у дітей і здібності до імпровізації. Заняття танцями допомагають найбільш яскраво розкрити характер і індивідуальність дитини, а також розвинути такі якості як цілеспрямованість, організованість, відповідальність та працьовитість. Завдяки тому, що заняття проходять у групі, діти стають більш розкутими, відкритими і товариськими.

УДК 373.3.091.33-027.22.78

Філіппенко Н. А.

концертмейстер кафедри мистецької педагогіки та хореографії
Сумського державного педагогічного
університету ім. А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ МУЗИЧНИХ ЗАНЯТЬ В ПОЛЬЩІ

Анотація. У тезах розглянуто особливості проведення музичних занять у межах педагогічної практики студентів спеціальності “ранньошкільна освіта” в Польщі. Доведено доцільність застосування музикологічних семінарів, студентського музикування, мистецьких дослідних проєктів.

Ключові слова: музичне самовдосконалення студентів, музикологічні семінари, студентське музикування, мистецькі дослідні проєкти.

Filippenko N. A. Pedagogical practice of future primary school teachers to conduct music classes in Poland.

Annotation. The thesis describes the features of the music classes in the framework of pedagogical practice of students of specialty "preschool education" in Poland. Proved the feasibility of musicology workshops, student music-making, creative research projects.

Key words: musical self-improvement of students, musicology workshops, student music-making, creative research projects.

Педагогічна практика студентів разом з предметними знаннями входить до необхідних складових професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. На думку Мірослава Кіселя, вона повинна стати “переправою” між академічними знаннями та існуючим освітнім простором. Однією із головних ознак цієї діяльності - можливість практичної верифікації надбаних теоретичних знань, а також рефлексія з проблем особистої діяльності. Як зауважує Рената Гоздецька, в Польщі існує проблема проведення педагогічної практики, зокрема малої кількості годин (на рівні “бакалавр” – в середньому 180 годин), призначених на її реалізацію, а також недостатню кількість навчальних закладів, директори яких були б згодні на її проведення.

Майбутніх учителів початкової школи в Польщі готують на спеціальності “ранньошкільна освіта”. Педагогічна практика студентів I ступня освіти починається на II році навчання, з III-IV семестру і продовжується у V та VI семестрах. За ступенем залучення студента у педагогічний процес, вирізняють: пасивну, асистентську та професійну практику. За станом проходження – відривну і невідривну від навчання. В залежності від додаткової спеціальності та спеціалізації педагогічна практика може відбуватись крім 1-3 класів початкової школи, в дитячих садках, спеціалізованих навчальних закладах та ін. Під час її тривання студенти: спостерігають за роботою вчителя; опановують документацію; пізнають специфіку взаємодії учня і вчителя; беруть участь в обговоренні своїх та інших занять; вчать керувати освітнім процесом, колективом вихованців, враховуючи нестандартні ситуації, тощо.

З точки зору ефективності педагогічних практик, ключового значення набуває праця вчителя-опікуна, оскільки вона для студента являє собою “модель” професійної діяльності в майбутньому. Також важливим моментом є налагоджене співробітництво між вишами і різними навчальними закладами, школами, де відбувається практика. Як стверджує Мірослав Кісель, це співробітництво повинно бути постійним для успішного використання студентами фонографічного, мультимедійного матеріалу, а також музичного інструментарію.

На думку Йоанни Маліновської, в процесі підготовки вчителів початкової школи, студенти повинні вчитися рефлексійному мисленню і постійно працювати над поповненням особистого багажу знань. Як вважає науковець, саме педагогічна практика надає таку можливість. Враховуючи те, що існує брак кількості годин на вдосконалення музичних преференцій студентів педагогічного напрямку, виникає необхідність додаткового музичного самовдосконалення студентів. В цьому випадку в нагоді може стати, на думку Мірослава Кіселя, проведення циклів музикологічних семінарів, метою яких є ознайомлення з різними музичними стилями, творчістю композиторів. У семінарах беруть участь студенти, учні шкіл, які разом готують

виступ у формі презентації, реферату, виконання музичних творів, а по закінченні відбувається дискусія. Теми подібних семінарів можуть бути різноманітними, наприклад: “Пам’яті Генриха Гурецького”, “Фредерік Шопен – маляр і поет фортепіано”, “200 річниця з дня народження Оскара Кольберга”.

Одним із шляхів набуття практичного досвіду у сфері музичного мистецтва майбутніми вчителями початкової школи, наголошує Мірослав Кісель, є студентське музикування, яке відіграє роль заохочувального чинника в процесі формування естетичних цінностей студентів. Ця діяльність мотивує студентів до надбання виконавської справності на обраному музичному інструменті, вокальної, музично-рухової майстерності, музичну експресію. Збірні концерти, музичні імпрези, фестивалі рокової музики та різдвяних пісень в подальшому не тільки вдосконалюють музичні досвідчення студентів, а і створюють умови для дружніх стосунків, налагодження суспільних контактів.

До методів, які поповнюють особистий практичний досвід студентів можна віднести мистецькі дослідні проекти. Дидактичною метою цих методів, крім самоосвіти студентів, є формування здатності до самоаналізу отриманих знань та створення на їх основі власних методик навчання, які б надавали в майбутньому рівні шанси на розвиток музичних інтересів та здібностей учнів. Протягом дослідження студенти самостійно пізнають оточуючу реальність, ставлять запитання та знаходять відповіді, поповнюють свої знання завдяки ліквідації “білих плям”, та, по закінченні, презентують результат. Теми подібних проектів можуть бути наступними: “Вплив медіа на розвиток музичних інтересів дитини”, “Музичні інтереси учнів загальноосвітніх шкіл”, “Вчимося з Моцартом” та ін..

Одже, завдяки педагогічній практиці на музичних заняттях студенти мають можливість в реальності перевірити та поглибити свої музичні знання. В цьому сенсі використання музикологічних семінарів, студентського музикування, мистецьких дослідних проектів буде ефективно сприяти формуванню необхідних професійних якостей майбутніх учителів початкової школи.

ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ І ВІЛЬНОЇ ПЛАСТИЧНОЇ ДІЇ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ ЗАСОБАМИ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

В умовах сучасного розвитку освіти в Україні дедалі більшої актуальності набуває потреба в інтелектуально-ініціативних, естетично високорозвинених особистостях з гнучким, збіглим, продуктивним мисленням, готових до виконання творчих завдань, здатних швидко діяти в нестандартних умовах. Розвиток творчого мислення майбутніх фахівців будь-якого профілю завжди було одним з показників успішності діяльності вищої школи. На тлі загальних процесів гуманізації та гуманітаризації освіти, зміни ціннісних парадигм, що відбуваються в освіті, зростаючого пріоритету розвиваючих моделей і технологій, особистісно-орієнтованих підходів, які підкреслюють суб'єкт-суб'єктний аспект педагогічної взаємодії, це завдання стає ще більш актуальним. Особливого значення йому надає і врахування соціального замовлення на підготовку особистостей, що володіють потенціалом саморозвитку і самоактуалізації продовж життя. Тому важливо звернути увагу на провідну роль мистецтва, а саме – хореографії, яка завжди була і залишиться тією галуззю мистецтва, яка покликана відігравати незамінну роль у вихованні творчої особистості. У зв'язку з цим, дослідження природи творчого мислення фахівця-хореографа, виявлення закономірностей його формування в процесі вузівської підготовки продовжують, привертати увагу науковців (В. Уральська, І. Герасимова, Л. Івлева, Т. Казарінова, Т. Куришева, Л. Ломакіна, А. Палив, І. Смирнов, П. Короп, Г. Добровольська та ін.). Сучасна психологія розглядає окремих напрямків – психологію творчості, який розглядає проблеми творчості та творчої діяльності. Основним завданням цього напрямку є розкриття психічних закономірностей та механізмів творчого процесу й креативності. Зарубіжні науковці визначають креативне мислення як “здатність індивіда відмовитися від стереотипних способів мислення та здатність ризикувати (дивергентне мислення), гнучкість мислення, швидкість мислення, багату уяву, сприйняття неоднозначних речей, високі естетичні цінності, розвиток інтуїції”. [Р. Сімсон]. К. Тейлор розглядає креативне мислення як “сукупність різних здібностей, кожна з яких може бути представлена в різному ступені”. На думку Дж. Гілфорда, “творче мислення є оригінальним – людина шукає власне розв'язання проблем; гнучким – людина вміє за потребою змінити свою попередню

думку, по-новому підійти до розв'язання наболілих питань; глибоким – людина вмє бачити нові, приховані від сприйняття проблемні завдання”. Дж. Гілфорд вважав, що креативність та творчий потенціал можуть бути визначені як “сукупність здібностей та інших рис, які сприяють успішному творчому мисленню”. Є. Торренс визначив креативне мислення як “виникнення чутливості до проблем, пов'язаних з недовіком знань, ідентифікацією труднощів, процесом виникнення здогадок та формуванням гіпотез”. У більшості досліджень під креативністю мають на увазі здатність особистості до самостійного визначення принципово нових проблем, розробки величезної кількості різноманітних ідей щодо їх вирішення.

Художньо-креативне мислення студентів-хореографів розвивається у процесі освоєння таких профілюючих навчальних дисциплін як: “Теорія та методика викладання класичного танцю”, “Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю”, “Теорія та методика викладання українського танцю”, “Теорія та методика викладання історико-побутового танцю”, “Теорія та методика викладання сучасного танцю”, “Мистецтво балетмейстера”, “Хореографічний ансамбль”, “Підготовка концертних номерів”, “Акторська майстерність” та ін. Важливим елементом на заняттях з хореографічних дисциплін, а саме, на заняттях з акторської майстерності, є створення атмосфери свободи художньої творчості. Отже, свобода творчості є однією з найважливіших складових у структурі заняття. Головним завданням стає розкриття творчого потенціалу студента, вияв його креативності і здатності відчувати світ, передавати через рух власні емоції та відчуття. Сприятливі педагогічні та психологічні умови розкриття творчого потенціалу студента, розвитку його художнього мислення, вільної дії і креативності створюються лише через індивідуальний підхід до занять виконавською і акторською майстерністю. Основними прийомами розвитку креативності, вільного мислення і пластичного руху є різноманітні творчі завдання продуктивного і проблемного характеру: хореографічні і акторські тренінги, вправи, етюдна робота. Вони виховують естетичну чуйність, спостережливість, інтуїцію, активну світоглядну позицію, розвивають художнє мислення, образно-асоціативну пам'ять, сприяють внутрішній свободі, зняттю затисків і комплексів. Результатом занять повинно стати створення ситуації протиріччя і недовомовленості, які емоційно забарвлені, індивідуальні, оригінальні, нестереотипні. Головним чином, студенти повинні прагнути у будь-якій хореографічній композиції або вправі не лише бачити її сенс (ролеве значення і мету), а й розуміти внутрішній зміст, втілювати в танці власні відчуття. Варто відзначити, що створення художнього образу на сцені зазвичай відбувається двома способами: від внутрішнього відчуття – до зовнішньої вистави (за системою К. Станіславського) або, навпаки, від зовнішнього прояву – до

внутрішнього відчуття (за системою С. Мейерхольда). Однак, існує й інший підхід, у якому дивним чином синтезуються два вищеозначені підходи – це метод Е. Вахтангова.

Метою викладання хореографічних дисциплін є формування художнього смаку, розвиток хореографічного мислення, розкриття індивідуальності, творчого потенціалу майбутнього фахівця в галузі хореографічного мистецтва. На заняттях з основ акторської майстерності необхідно, головним чином, збудити творчий потенціал студентів. При цьому потрібно враховувати закономірності творчого процесу, а також індивідуально-психологічні й особистісні властивості студентів-хореографів такі як: переважання зорово-образної і рухової пам'яті. Заняття акторською майстерністю сприяють розвитку асоціативної образної пам'яті, художньої і естетичної перцепції, дивергентного мислення, продуктивної творчої уяви, інтуїції, зняття внутрішніх бар'єрів і затисків, поліпшенню сприйнятливості і чутливості явищ навколишнього світу. Для розвитку зорового сприйняття, звільнення внутрішніх затисків, формування образної пам'яті і творчого мислення доцільно використовувати наступні вправи: “Свічка”, “Газета”, “Арлекін” і ін. Акторська майстерність – це сукупність емоційних якостей, за допомогою яких створюється сценічний образ, що відтворює зміст сюжетної лінії хореографічного твору. Складно переоцінити важливість оволодіння акторською майстерністю в хореографії: володіння акторською технікою дозволить упевнено відчувати себе не лише на сцені, але й у житті. Свобода і свідомість руху відбувається за умов, коли людина володіє не лише фізичною виконавською майстерністю, але і акторською технікою створення художнього образу, що необхідним для студента-хореографа у процесі роботи над хореографічним твором.

Отже, в процесі навчання майбутніх фахівців хореографічного мистецтва досить важливими є завдання щодо розвитку креативного мислення через планування і організацію творчого процесу з опорою на авторські, інноваційні технології вчення. Міцне оволодіння теоретичним матеріалом і практичне розуміння методології і технології створення хореографічного твору сприяють набуттю професійної стилістичної ерудованості, розвитку креативності, підвищенню хореографічного інтелекту – основи для виховання нової генерації вчителів хореографічного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданов Г. Ф. Основы хореографической драматургии: учебное пособие. Изд-е 2-е, доп. М.: МГУКИ, 2010. 192 с.
2. Вознюк О. В. Парадигмально-методологічні засади креативної освіти: визначення понять / Теорія і практика креативного навчання обдарованих дітей. – ІОД НАПН України. – Київ. – 2011. – 139с.

3. Зиновкина М. М. НФТМ-ТРИЗ: Креативное образование XXI века. (Теория и практика) // Монография. – М.: МГИУ, 2007. – 306 с.

4. Карпенко В. Н., Карпенко И. А. Искусство балетмейстера. Балетмейстер и его творческая сфера деятельности: учебное пособие. Белгород, 2014. 312 с.

5. Клименко В. В. Психологія творчості. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.

УДК 378.091.2:78

Чень Кай

аспірант

Національний педагогічний університет
імені Михайла Драгоманова

ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАГІСТРА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

В умовах сучасної соціокультурної ситуації, яка склалася в різних країнах світу, зокрема в Україні та Китаї, назріла гостра необхідність у винайденні якісно нових підходів до змістовної сторони освіти. Вона все більше набуває гуманістичного характеру, надаючи пріоритет загальнолюдським цінностям. У цьому контексті гостро постає проблема просвітницької діяльності вчителя музики, яка виступає одним із виживливих шляхів реалізації музично-культурного й особистісно-творчого розвитку учнівської молоді. Адже вирішувати завдання глибокого і оперативного реагування на зміни її культурних потреб та інтересів здатний тільки вчитель нового типу, який має високу професійну та поліфункціональну підготовку.

У численних працях висвітлено різні аспекти феномена музично-просвітницької діяльності: вагомість музики як засобу художнього спілкування з аудиторією (М.Каган), формування музично-просвітницького інтересу (Т.Жданова), підготовка майбутніх вчителів до музично-просвітницької діяльності (І.Полякова, О.Халікова, Е.Скуратова, Л.Кожевнікова, О. Кузнєцова, Є.Куришев, О. Мельник) та музично-концертної діяльності (Т.Жигінас);

Разом з тим аналіз науково-педагогічних джерел дозволив зробити висновки щодо особливостей спрямування та процесу підготовки магістрантів до музичного-просвітництва, оскільки їх професійна діяльність у цій сфері набуває широкого спектру.

За часи свого існування музичне просвітництво як соціальний феномен збагатилося багатьма різновидами. Їх можна ранжувати таким чином: за формою (лекція, лекція-концерт, концерт-диспут, концерт-бесіда, концерт з коментарями); за жанрами (монографічний концерт, концерт за змішаними жанрами, музично-просвітницький

салон, музично-літературна вітальня, музичний фестиваль); за музично-виконавським складом: сольні концерти – інструментальні, вокальні, камерні ансамблі, симфонічні або хорові концерти, фрагменти з опер у концертному виконанні); за об'ємом (міні-концерт, традиційний концерт, циклічний концерт, концертний марафон); за тематикою (монотематичні, політематичні); за аудиторією (вік, професія, соціальний стан: діти, молодь, середній вік, літні люди, музиканти-професіонали, аматори);

Так, наприклад, форми музично-просвітницької діяльності різняться за об'ємом музичної та вербальної інтонації та їх співвідношенням. Зокрема у лекції переважає інформація стосовно музики, а сама музика стає ілюстрацією до яскравої та образної мови лектора. У лекції-концерті музичний матеріал урівноважується з вербальним, а іноді навіть переважає його. Особливістю лекції - концерта є те, що вона може набувати як науково-пізнавального, так і популяризаторського характеру.

Найбільш розповсюдженою формою музично-просвітницької діяльності стала концерт-бесіда, в якій також поєднується інформація про музику з музичним матеріалом. Але при цьому аудиторія включається у творче спілкування. Така бесіда може створюватися за будь-яким контекстом залежно від аудиторії – музикознавчим, філософським, педагогічним, побутовим, сприяючи художньо-естетичному сприйманню музики. Взірцем проведення такої форми музично-просвітницької роботи стали концерти-бесіди найвідомішим музикантів Л. Бернстайна та Д. Кабалевського.

У концерті-диспуті музика стає предметом дискусії і основним предметом уваги. При цьому найголовніше завдання лектора полягає у встановленні контакту зі слухачами. Вони можуть задавати лектору питання, ділитися своїми враженнями від прослуханої музики. На відміну від концерту-диспуту у концерті з коментарем музика набуває провідного значення, а вербальна інформація тільки розкриває деякі музичні явища або пояснює особливості даного твору.

Важливою рисою усіх цих форм музично-просвітницької роботи є підбір певної програми, яка повинна зв'язуватись або певною темою або смисловим стрижнем. Наприклад, це можуть бути концерти-бесіди, присвячені творчості музичних титанів, одного композиторського напрямку або одній національній школі (інструментальній, вокальній тощо). Наприклад, до таких концертів відносяться: “Музична культура епохи романтизму”, “Пекінська опера в китайському музичному мистецтві”, “Скарбниця Л. Бетховена”

Більш глибинного значення набуває музичний лекторій, який, як правило, включає цілий комплекс різних форм музично-просвітницької роботи: лекції концерти, тематичні та ювілейні вечори, музично-поетичні композиції. Усі вони спрямовуються на ознайомлення слухачів з історією певної музичної епохи, характеристикою певних

музичних жанрів та стилів, розкриттям творчих портретів декількох композиторів.

Класифікація за тематикою передбачає застосування монотематичних або політематичних форм. Монотематичні форми розкривають творчість одного композитора, одну епоху, один жанр. Наприклад, “Фортепіанна творчість композиторів-романтиків”, “Творчість Ф. Шопена”, “Жанр мазурки у творчості Ф. Шопена”.

Отже, усім наведеним формам роботи властива органічна єдність процесу виконання музичних творів та вербального спілкування з різною віковою аудиторією. За цих умов особливого значення набуває вміння відібрати необхідний музично-теоретичний та ілюстративний матеріал, підготувати емоційно насичену, захоплену, навіть інтригуючу бесіду, володіти живим емоційним словом та лекторською майстерністю. При цьому важливо пам'ятати думку Д.Б. Кабалевського, яку він висловив з цього приводу: “Ми повинні навчитися розповідати про велике мистецтво музики, не спрощуючи і не збіднюючи його, на доступній, зрозумілій і – головне – захопленій мові” [1, с.134].

ЛІТЕРАТУРА

1. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя//Дмитрий Борисович Кабалевский, – М.: Просвещение, 1981. – 192с.
2. Кузнецова О.А. Художественно-просветительский опыт в странах западной Европы и США 2-ой половины XX века / О.А. Кузнецова // Вестник Международного Совета по музыкально-художественному образованию. – 2004. – С.84-89.

УДК 792.8:37.091.33

Червонська Л. М.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ УРОКУ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ

Анотація. У роботі розкривається сутність та зміст музичного оформлення уроку класичного танцю; визначаються особливості музичного забезпечення дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю”.

Ключові слова: музичне оформлення, класичний танець.

Resume: The paper reveals the essence and meaning of music classical dance lesson design; the peculiarities of musical discipline “Theory and methods of teaching classical dance”.

Key words: musical accompaniment, classical dance.

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена необхідністю дослідження питань щодо визначення особливості музичного оформлення уроку класичного танцю. Вирішення проблеми музичного оформлення уроку класичного танцю засобами виконавських завдань знаходиться на стику двох видів мистецтв – музики та хореографії. Деякі науковці, серед яких Б. Забута, Є. Зайцев, Ю. Колесниченко, Л. Цветкова, Л. Ярмолович та інші, розглядали проблему музичного оформлення уроку класичного танцю, разом з тим деякі питання зазначеної проблеми лишаються поза дослідницькою увагою.

Класичний танець – базова система формування засобів виразності хореографічного мистецтва. Видатні балетмейстери та хореографи такі як, А.Ваганова, Н. Базарова, В. Костровицька, Р. Захаров, Р. Ярмолович та інші, розглядали систему виховання класичним танцем як передумову значного розширення пластичних можливостей людини, зазначаючи важливість забезпечення відповідного музичного супроводу.

Класичний танець допомагає студентам вивчати основи хореографічного мистецтва, розвивати необхідні професійні якості і дані - як фізичні, так і психологічні, і художні. Музика, яка звучить на уроці класичного танцю, має прищеплювати студентам усвідомлене ставлення до музичного твору, вміння слухати музичну фразу, орієнтуватися в характері музики, її ритмічному малюнку, динаміці. Музичний розвиток студентів-хореографів має відбуватись на основі вивчення естетики музики, широкого ознайомлення з кращими зразками класичної музичної літератури шляхом слухання музики, аналізу її змісту і форми.

Варто відзначити, що основним завданням педагога та концертмейстера в оформленні уроку класичного танцю є прищеплення свідомого ставлення студента до конструктивних особливостей музичного твору. Також на уроках класичного танцю потрібно приділяти увагу не тільки ритмічному, а й емоційному зв'язку музики і танцю, тому перші кроки на уроках повинні супроводжуватися високохудожньою музикою. На першому році навчання музика має бути не дуже складна, з яким ритмічним малюнком і як можна з меншою кількістю варіацій.

Під музичним оформленням уроку класичного танцю слід розуміти музичну композицію, що має закінчену форму, яка побудована в повній відповідності з танцювальним рухом за характером, фразуванням, ритмічним малюнком, динамікою тощо. Ця музична композиція має підкреслювати всі особливості даного танцювального руху засобами музичної характеристики і тим самим допомагатиме учню підвищити рівень та якість свого виконання.

Музичне оформлення дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю” має організовувати усі рухи у часі, в умовах певного темпу і ритму. Крім того, музичний супровід має виявляти особливості танцювального руху: його характер, ритмічний малюнок, динаміку, фразування та ін. Педагогу з хореографії та концертмейстерові слід добирати музичні мелодії відповідно до характеру виконуваного руху, доступними та виразними, емоційними, такими, що підвищують настрій та працездатність учнів. Основним завданням музичного оформлення уроку класичного танцю є розвиток музичності, зокрема розвиток в учнів музичного смаку, ритмічності, розуміння взаємозв'язку класичного танцю та музики.

Основним критерієм відбору музичного матеріалу для оформлення дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю” є виражені танцювальні властивості музики. Відомо, що музика для класичного танцю характеризується періодичністю, квадратністю, переважно гомофонним складом викладу, мелодійністю, особливим ладом темпо-ритму. Для музичного супроводу танцювальних елементів класичного танцю часто використовується не весь твір, а його фрагмент (шістнадцять чи тридцять два такти), що робить вибір музичного матеріалу більш широким: в творах досить розгорнутих, як правило, присутні кілька тем, які можна використовувати для музичного супроводу на уроці класичного танцю. Використання повного музичного твору на уроках класичного танцю можливе лише, наприклад, для супроводу *adagio*, *temps lie* або великого *allegro* на середині залу.

Розпочинається і закінчується урок класичного танцю поклоном, який може виконуватися в розмірі $3/4$ і $4/4$. Далі на уроці класичного танцю розпочинається робота з екзерсису біля станка, що складається з наступних рухів в певній послідовності поступово ускладнюючись: *plie* (музичний розмір $-4/4$, $3/4$); *battement tendu* ($2/4$); *battement tendu jete* ($2/4$); *rond de jambe par terre* ($3/4$, $6/8$); *battement fondu* ($4/4$, $3/4$); *battement frappe`* ($2/4$); *rond de jambe en l'air* ($2/4$, $3/4$); *petit battement sur le cou-de-pied* ($2/4$); *adagio* ($3/4$, $4/4$); *grand battement jete* ($2/4$, $3/4$). Усі рухи на уроці виконуються по чергово з кожної ноги. Спочатку кожен рух виконується необхідною кількістю раз з правої ноги, а потім цей самий танцювальний елемент повторяється з лівої ноги. Музичний супровід танцювальних елементів, що виконується по чергово з правої та лівої ноги, має бути тотожним. Послідовність виконання рухів в класі майже завжди одна і та ж, завдяки чому, музичний супровід стає різноманітнішим, динамічним, вільним, і застосовується для відображення різних комбінацій, протиставлення дводольного і тридольного розмірів, повільного і швидкого темпів.

Майже кожен рух та комбінацію супроводжують: *вступ* (*preparation*) – підготовчий рух, що передує усій комбінації, під час якої учень готується до виконання заданого руху; *закінчення* – заключний

рух, що повертає фігуру учня в початкове положення. З метою правильного музичного оформлення *preparation* концертмейстеру потрібно у музичному творі, що використовується на уроці класичного танцю знайти декілька тактів вступного характеру і скористатися ними для показу нового характеру і темпу. В музичному оформленні закінчення танцювальної комбінації має бути відображено двотактом в розмірі 2/4, що закінчується стійким звуком – повним кадансом. Багатоваріантність танцювальних комбінацій несе в собі можливість різноманіття музичних рішень, які можуть бути підкреслені різноманітністю тональностей, метрики, ритмічних малюнків, фактур акомпанементу.

Таким чином, вдало підібране музичне оформлення дисципліни “Теорія і методика класичного танцю”, взаєморозуміння хореографа та концертмейстера – є успіхом у проведенні уроку класичного танцю у повному об’ємі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Забута Б. І. Музичне забезпечення хореографічних постановок : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Б. І. Забута. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 196 с.

2. Зайцев Є. В., Колесниченко Ю. В. Основи народно-сценічного танцю. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів культури і мистецтв I-IV рівнів акредитації / Є. В. Зайцев, Ю. В. Колесниченко. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2007. – 416 с.

3. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю : підручник / Л. Ю. Цветкова. – К. : Альтерпрес, 2013. – 324 с.

4. Ярмолович Л. И. Принципы музыкального оформления урока классического танца / Л. И. Ярмолович. – Л., 1968. – 144 с.

УДК 378.015.31:[37:78]

Чжоу Лянлян (Zhou Liangliany)

аспірант

Національний педагогічний університет
ім. Михайла Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБІТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Проблема розвитку творчої індивідуальності довгий час розглядалась в контексті мистецтвознавства та естетики, а у педагогічну проблематику, зокрема педагогіку мистецтва увійшла лише у середині ХХ століття. Її дослідженню присвячені праці таких відомих українських та китайських вчених: В. Андрущенко, В. Андреев, А. Асмолов, І. Бех, Бян Мен, Л. Виготський, Гуань Цзянь Хуа, І. Зязюн, М. Каган, В. Розанов, В. Романець, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва, Сяо Мей, А. Хуторський та ін. Ці вчені довели, що

творчість як родова сутність людини завжди залишається проявом і вираженням індивідуальності людини. Вони також підкреслюють, що розвиток творчої індивідуальності є ключовим елементом педагогічного процесу і вимагає перегляду, переоцінки всіх елементів освітньої системи.

Системне вивчення даної проблеми дозволило вченим виділити в індивідуальності людини складові творчого потенціалу, які постійно розвиваються, удосконалюються і коригуються. До них вони віднесли інтелектуальну мотиваційну, емоційну, вольову предметно-практичну і екзистенціальну сфери, а також сферу саморегуляції.

Головною ознакою творчої особистості вважаються творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості, які відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного здійснення. Психологи давно помітили, що люди, в якій би галузі творчої діяльності не працювали, мають багато спільних рис. Такими рисами творчої особистості, згідно американського психолога К. Тейлора, є намагання завжди бути першим у своїй галузі, незалежність і самостійність суджень, бажання йти своєю дорогою; схильність до ризику; активність, зацікавленість, невтомлюваність у пошуках, незадоволеність існуючими традиціями і методами й відповідно – намагання змінити існуюче положення. Отже, утворюючи складну систему, особистість має унікальні і разом з тим стійкі характеристики, які сприяють високому рівню її досягнень. Саме тому творчі показники не можна “перенести” від однієї людини до іншої, оскільки їх джерелом є творча діяльність окремої індивідуальності.

Науковцями в галузі педагогіки мистецтва (Н. Гуральник, Н. Мозгальова, О. Отич, Г. Падалка, Н. Сегеда, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова) доведено, що музичне навчання необхідно розглядати як культурно-освітній простір, в який людина занурюється і в якому може розвивати і застосовувати свої здібності. Методологічні дослідження в цьому плані дозволяють зробити висновок, що музична освіта залежить не тільки і не стільки від кількості отриманих знань, скільки від рівня індивідуальної культури студента, його здатності орієнтуватися в нестандартних ситуаціях. Тобто музична освіченість в сучасному розумінні передбачає гнучкий і проєктивно-орієнтований інтелект, здатність особистості до позитивної комунікації, установку на соціальну відповідальність.

Для нашого дослідження певний інтерес представляє позиція В. Андреева, згідно якої для успішної життєдіяльності будь-якого фахівця в сучасних умовах важлива не тільки його професійна грамотність, а й конкурентоздатність. Вчений вважає принцип конкурентоздатності парадигмальним принципом вищої освіти XXI століття, що вимагає перегляду змісту, форм, методів і цінностей в освітній системі в цілому [1]. Ознаками конкурентоздатності людини, котрі стають показниками його творчої індивідуальності, є

незалежність поведінки і суджень, вміння відмовлятися від своїх попередніх думок, сприймання нових ідей, здатність знаходити і формулювати проблему, сміливість і критичність поглядів, наполегливість та вміння забезпечити регулярність своєї розумової праці. На наш погляд, виділені ознаки повною мірою стосуються й вчителів мистецьких дисциплін, а досягнення їх високої конкурентоздатності можливе за умов інноваційної підготовки студентів у навчальному процесі.

Разом з тим сучасні вимоги до професійного музично-педагогічного навчання також висувають завдання підготовки педагогів-музикантів, які володіють психологічною готовністю і майстерністю для педагогічної роботи, тобто не тільки мають навички виконавської діяльності, а й знання в галузі методологічних і психолого-педагогічних основ музичного мистецтва. Підтвердженням важливості сказаного є думка Є. Полякової стосовно того, що музичне навчання – це взаємодія індивідуальності і музики з метою удосконалення індивідуальності, а музично-педагогічне навчання – це взаємодія індивідуальності педагога з музикою та індивідуальністю учня з метою його розвитку. Відповідно науковець визначає музично-педагогічну освіту як планомірний і цілеспрямований процес засвоєння способів музично-педагогічної діяльності, які забезпечують професійну компетентність і регулюються відношенням індивідуальності з музикою на основі самореалізації. [2, с. 32]

Аби створити умови для розвитку у студентів вищезазначених якостей творчої індивідуальності сучасна система музично-педагогічної освіти також спирається на принцип особистісно-орієнтованого навчання, який дозволяє студентам самостійно визначати професійні інтереси, добувати відповідні знання і збагачувати свій світогляд. Його змістом є спрямованість на задоволення екзистенційних потреб, тобто вільного вибору світогляду, вчинків, позицій, відповідальності і самостійності, самовизначення і творчості.

Згідно цих поглядів фахова підготовка як система розвитку творчої індивідуальності майбутніх вчителів музики надає можливість поступового сходження до досконалості в процесі творчого самовираження на основі реалізації принципу особистісної естетичної значущості й активності в процесі естетичного переживання. За переконанням О. Лосєва, цей принцип визначає “актуальність цілісної людської особистості з її цілісною індивідуальною якісністю, що робить кожен момент її існування неповторним і особливим”.

Безумовно, успішна професійна діяльність педагога-музиканта завжди спирається на розвинутий індивідуально-творчий потенціал. Ціннісний аспект такої діяльності засновується на системі прийомів самоудосконалення, вільному виборі відповідних рішень, які забезпечують самореалізацію в професійній діяльності.

У цьому контексті вважаємо цікавими висновки В Ражнікова, які він класифікує за трьома основними принципами нової педагогічної парадигми музичного навчання, а саме: а) індивідуалізація навчання не повинна центрувати ні навчальний предмет (музика), ні музичний твір, ні музичну культуру, ні тим більше гоноровість педагога як мету музично-педагогічного процесу. Тільки становлення і розвиток учня забезпечує аксіологічний аспект музичного навчання і виховання; б) індивідуальність учня може бути розвинутою і ставати яскравішою за наявності постійного вдосконалення індивідуальності педагога; в) змістом освіти в сфері музичного мистецтва є не засвоєння інформацій знакових сторін музичних творів, а виховання індивідуального способу ставлення як до творів мистецтва, так і до себе, іншим людям і світу в цілому [4, с.35-40]. При цьому важливого значення набуває позиція учня по відношенню до музичного твору, котра передбачає свого роду ідентифікацію з музикою. Вона допомагає не просто актуалізувати зміст твору, а й сприяє створенню власного емоційно-естетичного світогляду. Таке ставлення стає можливим за умов подолання відношення до музики як до навчального предмету.

Отже, творча індивідуальність як динамічна і саморозвивальна система може складатися з таких компонентів: цілісність, позитивна “Я-концепція”, багатство внутрішнього світу, відносна стійкість, самоствердження. Важливими засадами розвитку творчої індивідуальності студентів у процесі фахової підготовки є естетичні принципи, зокрема принципи єдності форми і змісту, чуттєвої виразності, естетизації фахової підготовки. Ці принципи набувають важливого значення завдяки можливості забезпечувати позитивну емоційну чутливість, розвивати емоційну пам'ять, керувати уміннями ефективно розв'язувати виконавські і педагогічні проблеми, гармонізувати й упорядковувати професійні та міжособистісні стосунки. Їх змістом є спрямованість на задоволення екзистенційних потреб, тобто вільного світогляду, вчинків, позицій, відповідальності і самостійності, самовизначення і творчості [5].

Відтак, спираючись на представлені вище положення, можна виділити такі характеристики творчої індивідуальності вчителя музичного мистецтва:

- Творча спрямованість (потреба в творчому самовираженні, установка на індивідуальні і суспільно значимі результати);

- Творчі здібності (здатність до певного виду мистецької діяльності, наявність відповідних інтелектуальних і практичних знань, умінь і навичок);

- Індивідуально-психологічна своєрідність (вольові якості, здатність до само актуалізації, усвідомлення себе як творця матеріальних і духовних цінностей, емоційні характеристики тощо) [3].

Підводячи підсумки розглянутої проблеми можна констатувати, що формування творчої індивідуальності студентів а умовах музично-педагогічної освіти має відбуватися у взаємодії особистісної і професійної культури. При цьому фахова підготовка як система розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін надає йому можливості для удосконалення творчого самовираження на основі реалізації принципів єдності форми і змісту, чуттєвої виразності, естетизації фахової підготовки, особистісної естетичної значущості й активності в процесі естетичного переживання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / Владимир Иванович Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. - 608 с.
2. Полякова Е.С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности / Е.С. Полякова. - 2-е изд. испр. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2005.-195 с.
3. Петрушин В.И, Музыкальная психология : уч. пособие / В.И. Петрушин. – М.: Пассим, 1994.- 303 с. .
4. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении/ В.Г. Ражников // Вопр. Психологии.- 1988.- № 1.- С. 33-41.
5. Щолокова О.П. Концептуальні засади сучасної мистецько-педагогічної освіти в Україні. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики / О.П. Щолокова.- Дніпропетровськ, 2014.- 22-47с.

УДК 378.091.2:78.036.9

Шевченко А.С.

аспірантка кафедри мистецької педагогіки та хореографії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДЖАЗОВИЙ ВОКАЛ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Анотація. Нині навчальне поле джазового вокалу розширюється у своїх кордонах, цьому сприяє демократизація суспільства та освітньої системи в Україні. Джазовий вокал, як важливий компонент сучасної музичної освіти, широко вивчається і застосовується в теорії та практиці музичного навчання, хоча й не в усіх освітніх закладах наявні навчальні плани і програми, які б містили у собі джазовий компонент.

Ключові слова: джазовий вокал, майбутні учителі музики.

Annotation. Nowadays teaching field of jazz-vocal spread in corners. Democratization of society and educational system of Ukraine promote it. Jazz-vocal as important part of modern musical education is widely studied

in theory and practice of musical learning, if rather not every institution have academic plans and programs, which consist jazz component.

Key words: jazz-vocal, future music teacher.

Особливого значення означена проблема набуває у вузівській системі підготовки майбутніх вчителів музики, зокрема педагогів-музикантів як провідників кращих зразків музичної творчості, які здатні повести за собою, показати приклад й розкрити перед молоддю все багатство джазового вокального мистецтва. Суттєвим внеском у справі підготовки фахівців стали праці Л. Г. Арчажникової, Л. О. Безбородової, А. Г. Менабені, Г. М. Падалки, О. П. Рудницької, О. П. Щолокової, Ю. Є. Юцевича та ін., оскільки торкаються різних аспектів спеціальної музичної підготовки майбутніх учителів (музично-теоретичної, інструментальної, диригентсько-хорової, вокальної, методичної), що дозволяє нам розглядати академічне музичне мистецтво як складову педагогічного процесу. Сьогодні є наукові роботи джазового напрямку, зокрема з питань розвитку навичок джазової імпровізації (Г. Голосов, Ю. Маркін, М. Серебряний, Н. Сродних, О. Хромушин та ін.); розвитку навичок аранжування джазової музики (Г. Гаранян, А. Пчелінцев); формування виконавської майстерності майбутніх артистів естрадних ансамблів (Д. Бабіч); музично-естетичного виховання засобами естрадного мистецтва (О. Попова, Н. Попович, К. Шпаковська); розвитку творчої активності студентів музичних факультетів педагогічних ВНЗ на основі естради та джазу (О. Жаркова, О. Курильченко, Ю. Степняк). Історичний аспект щодо джазової стилістики вцілому викладено у працях таких авторів, як К. Берендт, Д. Колліер, В. Конен, В. Мисовський, Є. Овчинников, Ю. Панасьє, Л. Переверзєв, В. Романко, В. Симоненко, В. Фейєртаг та ін.; виражальні засоби естрадно-джазової музики докладно досліджували І. Вассербергер, І. Горват, Л. Івенс, Ю. Козирев, В. Олендарьов, О. Рогачов, У. Сарджент, Ю. Чугунов та ін.; окремі проблеми естрадно-джазового виконавства на різних інструментах висвітлили І. Бріль, М. Замолоко, Л. Івенс, Е. Кунін, В. Манілов, В. Молотков, О. Степурко та інші.

Неабияку роль у формуванні духовних та моральних цінностей молоді відіграють професійні якості та рівень фахової підготовки викладача, що зумовлює позитивну результативність навчального процесу. Варто зазначити, що не всі складові спеціальності педагога-музиканта здобули статусу дисциплін, які спроможні вирішити комплекс професійних питань. І перш за все це стосується джазової вокальної підготовки майбутнього вчителя музики, цільова установка якої передбачає знання і практичний досвід, пов'язаний зі спеціальною діяльністю, тренуваністю, витривалістю і постановкою голосового апарата, а також уміння передавати необхідні знання учням, володіти методикою джазового вокального навчання, охорони і розвитку голосу учня. На жаль, спеціальна індивідуальна робота студентів у сфері

джазового вокалу в багатьох вузах не завжди відповідає вимогам, що ставляться до рівня володіння голосом у програмах, методичних вказівках, фахових підручниках, через відсутність даної інформації у перелічених джерелах.

Переважно у науково-педагогічній літературі проблема джазової вокальної підготовки майбутніх учителів музики розглядалася в аспекті вокального виховання учнів і не торкалася аналізу цілісної структури вокально-методичної підготовки та створення навчально-виховної системи, спрямованої на формування фахових якостей спеціалістів. Вивчення проблеми джазового вокального виховання показує, що на даному етапі теоретично розроблено лише основні положення, але механізм впровадження такого виховання майже не реалізовано в навчальному процесі вузів. Основна причина полягає у відсутності наукового розкриття змісту джазового вокального навчання, систематизованого обсягу навчального матеріалу, необґрунтованості умов вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Таке розуміння змісту навчання джазовому вокалу, як і інших дисциплін музичного спрямування, стає визначальним для розроблення системно-методичного комплексу на відповідних факультетах ВНЗ, оскільки джазовий спів ґрунтується на специфічній функціональній діяльності людського організму, і освоїти його не можливо без усвідомленого і цілеспрямованого керування цією функцією.

Проблема системного підходу до джазової вокальної освіти як цілісної структури фахового становлення педагога-музиканта визначила необхідність оцінювання рівня вокально-методичної підготовки майбутніх учителів за допомогою встановлених критеріїв, проте поняття “*джазовий вокал*” потребує уточнення сутності та змістового навантаження. На нашу думку, означене поняття визначається як вид мистецтва співу, який включає в себе володіння певною вокальною манерою і технікою виконання, зокрема використання всіх фарб і можливостей голосу, а також уміння імпровізувати. Процес навчання майбутніх учителів основам джазового вокалу буде ефективним за умови урахування: — музично-педагогічного потенціалу професійного джазового вокального мистецтва, усього спектру його жанрів і репертуарних напрямків, а також специфіки цього виду джазового виконання в цілому; — психологічних особливостей співаків і специфіки початкового етапу освоєння співу; — усього арсеналу музично-виражальних можливостей голосу, що сприяє виявленню особливостей джазового вокального мистецтва, формування інтересу до навчання, що розширює виконавські можливості учнів, збагачує їх представлення у багатогранному світі музики. Джазова манера співу має свої корені, що конкретизується у специфічних прийомах, різноманітності темброритмічних елементів, імпровізаційній вільності трактування мелодії. Основне завдання майбутнього учителя музики зосереджується на

виявленні в учня схильності до виконання джазової музики, зокрема наявності стилістичних особливостей жанру та направлені на розвиток і вдосконалення умінь і навичок у мистецтві імпровізації, без чого джазовий вокал втрачає свою особливість. Таким чином, треба визначити реальний стан практичної та методичної підготовки з джазового вокалу майбутніх учителів музики, який характеризується: - різною базовою підготовкою студентів-музикантів (музична школа, музичне училище, студія, гурток тощо); - відсутністю навчальної та теоретичної бази з основ джазової вокальної педагогіки та дидактичного спрямованого процесу набуття знань, умінь і навичок. Означені нюанси приводять до висновку про необхідність розроблення і впровадження у навчальний процес підготовки педагога-музиканта організаційно-методичної системи, яка б забезпечувала: диференційований підхід до джазового вокального навчання студентів з різною базовою підготовкою; системне опрацювання теоретичних основ джазової вокальної педагогіки і технікголосоведення; освоєння методичних прийомів коригування роботи голосотвірних органів учнів різного віку.

Отже, джазову вокальну підготовку майбутніх учителів музики необхідно розглядати в загально дидактичній структурі дисциплін гуманітарно-естетичного спрямування, що сприятиме як вдосконаленню вокально-виконавських якостей фахівця, так і методичному забезпеченню його майбутньої професійної роботи на педагогічній ниві. Механізм реалізації організаційно-методичної системи формування фахової майстерності майбутнього учителя музики ґрунтується на диференційованому підході до співацького розвитку студентів, що виявляється в урахуванні їхньої базової загальномузичної підготовки, індивідуальних здібностей та психологічної готовності до освоєння спеціальних знань, умінь і навичок у ході поетапного викладення основних науково-теоретичних положень і набутих практичних умінь. Комплексна природа джазового вокального навчання та різноманітність підходів до підготовки педагогічних кадрів музичнопрофільову визначають потребу у подальшому дослідженні означеної проблеми в різних аспектах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Бриль И. Практический курс джазовой импровизации [Ноты] для ф-п : учеб. пособ. / И. Бриль ; ред. Ю.Н. Холопова. — М. : Сов. композитор, 1979. — 112с.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Вид. від ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Конен В.Д. Рождение джаза / В.Д. Конен. — 2-е изд. — М. : Сов. ком-позитор, 1990. — 320 с.

5. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. – М.: Просвещение, 1987. – 115 с.
6. Падалка Г.М. Учитель, музыка, діти. – К.: Муз.Україна, 1982. – 144 с.
7. Рудницька О.П. Основивикладаннямистецькихдисциплін: Навч. посібник. – К., 1998. – 182 с.
8. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению: Учеб.пособие. – М.: МГПИ, 1988. – 69 с.
9. Щолокова О.П. Художньо-естетичнаосвітамайбутніхучителів. – К.: Вища школа, 1996. – 170 с.

УДК 378 + 371.013

Шевченко Ю.А.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївський національний
університет ім В.О.Сухомлинського

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМ КОЛЕКТИВОМ

Анотація. Підготовка майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів є тим питанням, яке вимагає значних зусиль з боку суспільства та закладів освіти. Для досягнення бажаних результатів у вирішенні цього питання пропонується створення відповідних умов, які б за своїм змістом та характером впливу могли забезпечити належний рівень організаційно-педагогічної діяльності вчителів музики у сфері колективної дитячої творчості.

Ключові слова: майбутні вчителі музики, художньо-творча діяльність, дитячий музично-інструментальний колектив.

Shevchenko Yu.A. Some aspects of training future teachers of music for organization of artistic and creative activities with instrumental ensemble

Annotation. Training of future teachers of music for organization of artistic and creative activities of children's musical and instrumental ensembles is an issue that requires substantial effort by the society and educational institutions. To achieve the desired results in addressing this issue, we propose the creation of appropriate conditions ensuring the proper level of organizational pedagogical activity of teachers of music in the field of collective children's creativity.

Key words: future teachers of music, art and creativity, a children's musical and instrumental ensemble.

Вчителі музики загальноосвітніх навчальних закладів покликані створювати необхідні передумови для розгортання творчого потенціалу й можливостей дітей та молоді, зміцнення й збагачення їх

креативної діяльності через твори музичного мистецтва. За участю вчителів музики художньо-творча діяльність дітей та молоді перетворюється у важливий засіб їх духовного збагачення, привнесення у сферу життєдіяльності високих за своїм змістом моральних якостей, способів поведінки, естетичного ставлення до цінностей художньої культури. В умовах вищої освіти можна спостерігати за діями організаторів та учасників педагогічного процесу. Одні усвідомлюють необхідність зазначеної підготовки майбутніх учителів музики, інші – висловлюють негативне ставлення, не розуміючи ціннісної основи того, що пов'язане з організацією художньо-творчого процесу в дитячому середовищі. Однією з причин такої полярності під час прийняття відповідних рішень є те, що в системі вищої педагогічної освіти чітко ще не визначено програмно-цільові питання, пов'язані з підготовкою студентів музично-педагогічних спеціальностей до майбутньої діяльності, пов'язаної з організацією дитячої музично-виконавської творчості.

Для внесення відповідних змін в існуючу практику потрібно, передусім, визначити програмно-цільові аспекти того, що пов'язане з підготовкою майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих інструментальних колективів. До таких аспектів нами віднесено мету, завдання, напрями та етапи здійснення зазначеної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики.

Мета підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів часом визначається по-різному. Проте, найбільш оптимальним є розуміння зазначеної категорії, як досягнення саморегуляції педагогічних дій, спрямованих на те, щоб організувати плідну художньо-творчу діяльність юних музикантів – учасників інструментального колективу. Досягнення саморегуляції педагогічної діяльності можливе лише тоді, коли залучаються основні складові цього процесу, забезпечується їх гармонійний розвиток, виявляється творча активність, пов'язана з реалізацією конкретних навчально-виховних завдань.

До програмно-цільових аспектів підготовки майбутніх учителів музики віднесено завдання, що покликана вирішувати сучасна професійно-педагогічна освіта. На жаль, у науковій літературі викладачі ще не знаходять достатньо аргументованої відповіді на це питання, що призводить нерідко до вільної інтерпретації того, які завдання потрібно вирішувати протягом навчання студентів музично-педагогічних спеціальностей відносно їх підготовки до організації художньо-творчої діяльності дитячих інструментальних колективів.

Завдання в системі професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів музики мають важливе значення. Вони дозволяють концентрувати увагу викладачів і студентів на вирішенні основних питань, послідовно розглядати існуючі можливості впливу на

свідомість та діяльність майбутніх організаторів дитячих музично-інструментальних колективів, формувати певні якості, пов'язані з освоєнням та використанням музично-педагогічного досвіду. При цьому важливо підкреслити, що завдання підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів мають бути тісно пов'язані і співвіднесені з генералізованою лінією, тобто метою вказаного педагогічного процесу.

До основних завдань, підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів слід віднести: формування у майбутніх учителів музики ціннісного ставлення до художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів; збагачення знань, понять та уявлень майбутніх учителів музики про художньо-творчу діяльність дитячих музично-інструментальних колективів; розвиток у майбутніх учителів музики умінь та навичок та способів організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів; стимулювання творчої активності майбутніх учителів музики, пов'язаної з організацією художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів.

Зазначені вище завдання підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів передбачають системне вирішення вказаної проблеми. Саме тому вони стосуються найважливіших аспектів процесу саморегуляції педагогічної діяльності, до якої мають послідовно готуватися студенти музично-педагогічних спеціальностей, набувати необхідний їм ціннісно-орієнтаційний, інформаційно-понятійний, організаційний та креативний досвід.

В умовах вищої педагогічної освіти важливим є успішне вирішення вказаних завдань підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Для цього викладачі музично-педагогічних факультетів покликані моделювати та реалізовувати на практиці таку модель навчального процесу, яка б охоплювала питання, пов'язані з формуванням у майбутніх учителів музики світоглядного, морально-правового, художньо-естетичного ставлення до процесу та результатів дитячої музично-інструментальної творчості, збагаченням знань, понять уявлень про змістові (соціальні, художні, естетичні) аспекти того, чим мають займатися учасники дитячих музичних колективів.

При цьому важливими є питання, що пов'язані з підготовкою майбутніх учителів музики до прийняття правильних організаційно-педагогічних рішень, а саме: вибору необхідного репертуару, мотивації доцільності певних видів художньо-творчої діяльності учасників дитячого музично-інструментального колективу, залучення учнів до активного діалогу та співпраці під час підготовки до концертного

виступу тощо. Майбутні вчителі музики потребують того, щоб у їх педагогічному досвіді знайшли певне закріплення вміння, пов'язані з творчим підходом до вирішення окремих питань, що дозволить їм у майбутньому активно спиратися на власні сили, відчувати впевненість у своїх можливостях і рішеннях, спрямованих на ефективну організацію художньо-творчого процесу у дитячому музично-інструментальному колективі.

У забезпеченні програмно-цільової основи підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів суттєвим є питання про напрями зазначеної підготовки. Адже від прийняття правильних рішень щодо визначення необхідних напрямів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики залежить спрямованість навчально-виховних зусиль як викладачів, так і студентів музично-педагогічних факультетів під час розгляду окремих питань, ситуацій та програмних матеріалів.

До основних напрямів підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих інструментальних колективів слід віднести такі, як: орієнтаційний; інформаційний; діяльнісний; креативний.

Прийняття нами такого рішення зумовлено тим, що в напрями підготовки мають знайти концентроване відображення втілення характерні ознаки того, що визначає процес саморегуляції педагогічної діяльності. Зокрема, якщо йдеться про спроможність майбутнього вчителя музики самостійно визначати ціннісно-змістову основу дитячої музично-інструментальної творчості, то для цього йому потрібен відповідний досвід. У процесі навчально-виховної роботи зі студентами важливо запропонувати заходи, які б акумулювали їх увагу на питаннях, що пов'язані з місцем, функціями та значенням музично-виконавської творчості дітей, розвитком у них певних духовних, психічних, комунікативних, творчих сил та якостей.

Майбутні вчителі музики потребують того, щоб в системі їх професійно-педагогічної освіти займали вагоме місце інформаційний напрям підготовки. Він є функціонально важливим і тому передбачає послідовне набуття майбутніми вчителями музики знань, понять, уявлень, без яких вони не зможуть правильно оцінювати та інтерпретувати художні цінності, музичні твори, визначати доцільність певних педагогічних рішень. Не менш суттєвим виявляється такий напрям підготовки, який розвиває у майбутніх учителів музики організаційні здібності, вміння і навички, стимулює та підтримує спроби реалізувати виконавську та педагогічну майстерність, надихає на пошук оригінальних рішень, пов'язаних з виконанням музичних творів.

У визначенні програмно-цільової основи підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів помітну роль відіграють питання,

пов'язані з основними етапами цього процесу. На жаль, в педагогічній літературі на це рідко звертається увага. Проте, від правильного осмислення цього аспекту педагогічної діяльності залежить постановка окремих завдань, наявність логіки та послідовність в діях керівника дитячого музично-інструментального колективу, його вміння визначати ближню, середню та віддалену перспективу розвитку дитячого музично-інструментального колективу.

УДК 398.8(72)

Добрушкин Г. Л.

кандидат искусствоведения
PhD in Art History Universidad
de Colima, México,
Instituto Universitario de Bellas Artes

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ТИПОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА МЕКСИКИ

Annotation. En los tiempos actuales de la globalización, el contacto intercultural está creando nuevas formas de relaciones entre las diferentes culturas, a la par que nivela la originalidad de las culturas locales en el contexto sintético global. Una respuesta lógica a este fenómeno es el surgimiento de la aspiración natural por la autodefinición de los rasgos característicos nacionales.

La música popular actual es un testimonio vivo ante el paso del tiempo de los procesos históricos. Es posible apreciar la enorme riqueza de las tradiciones que existen en la música popular mexicana, con sus géneros, y detallar sus rasgos.

Одна из принципиальных проблем, стоящих перед исследователями фольклора, это определение его «культурного поля». Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения принадлежность фольклора к сфере духовной культуры, выступающего как ее часть. Однако споры вокруг «самых полных» списков видов и форм фольклора как комплекса вербальных и не вербальных явлений продолжаются и поныне. Как отмечает И.И. Земцовский: «Увы, сегодня у нас нет возможности дать адекватную картину музыкального фольклора... в его реальной исторически сложившейся целостности по целому ряду причин, начиная с исходной – отсутствия единой системы описания его данных, выполненной на одинаково разностороннем и документально надежном уровне» [2, с.293].

Ситуация, сложившаяся в латиноамериканском этномузыковедении во многом аналогична - это краеугольная проблема своего самоопределения, поднимающая вопросы: что представляет собой латиноамериканская культура, какие историко-этногенетические обстоятельства сказались на формировании мексиканской музыкальной культуры. основополагающая взаимосвязь этих вопросов в определении культурного поля музыкального фольклора очевидна, поскольку вся музыкальная культура Латинской Америки, и в частности Мексики, исторически сложилась на базе трех мировых мегакультурных источников: коренного (индейского), европейского и африканского, где каждый исторический период обладал своими,

только ему присущими, специфическими особенностями. Поэтому говорить о музыкальном фольклоре Мексики, как о традиционной культуре в привычном понимании этого значения, достаточно дискуссионно. Своеобразие же традиций, как явления, по мнению Б.Н. Путилова, заключается в том, что традиции не просто существуют как вещь в себе, но и постоянно движутся, видоизменяются, взаимодействуют, составляя почву для всех последующих новообразований [4, с.54-68]. Эти свойства оказались действенными при образовании новой, латиноамериканской, нации, синтезирующей не только готовые формы каждой в отдельности национальной культуры, но и их производные, тем самым формируя новые народные традиции зарождающейся нации [14, 15, 16].

Историческому периоду, обозначенному как Месоамерика и длившемуся несколько тысячелетий, музыкальный фольклор обязан прежде всего своим возникновением. Архаическая психология человека спонтанно создавала этнокультурную среду, в которой человек развивался по законам «социально-природного порядка»[1]. В историческом зарождении и путях развития (до Конкисты) музыкальный фольклор Месоамерики повторил путь многих народов, распространяясь на все формы элементов, связанных с жизнедеятельностью человека, важной особенностью которого являлось единство «утилитарных» и «эстетических» функций. Надо особо подчеркнуть, что ни этнически, ни исторически территория Месоамерики не представляла собой моноцивилизацию, поэтому говорить о каком-то универсальном индейском фольклоре Месоамерики, как это часто можно услышать в современных исследованиях, было бы неточно. Если же говорить о новой музыкальной культуре Мексики, то она зародилась в годы колониального периода (1535-1821). «Она созревала подспудно, на протяжении трех столетий, в сельских провинциях, укрываясь в разбросанных далеко друг от друга деревнях и на уединенных ранчо, вдали от больших городов, где господствовала музыка испанских салонов и итальянских опер. Мексиканская по самой своей сущности, как непосредственное выражение мироощущения креолов и метисов... выражения их идеологии и духовного склада» [3, с.37].

Таким образом, мексиканская музыкальная культура периода Colonial уже обладала специфическими отличительными признаками, в ряду которых выделяются 4 основные группы по приоритетам и разновидностям художественного творчества: 1) Музыкальная культура коренного населения Месоамерики, не подвергшаяся метисации; 2) Европейская и африканская музыкальные культуры и их формы, в том числе фольклорные, транспланируемые на территорию Новой Испании; 3) Креольская музыкальная культура, отражающая тенденции новой зарождающейся национальной культуры Мексики. (Креолами называли потомков европейцев, родившихся в колониях);

4) и так называемая, музыка “mestiza” (буквально – «метисская»), с широкой амплитудой заимствований как языковых, так и музыкальных (в жанрах которых преобладали ладовый строй, мелос, ритмика, типичные для европейских и африканских музыкальных культур).

В ряду важных проблем мексиканских и зарубежных ученых – проблема типологии новых возникших музыкальных видов в культуре Латинской Америки, которые в процессе смешения и ассимиляций с другими творческими видами образовали латиноамериканский музыкальный фольклор. Дальнейшее исследование музыкальной культуры Латинской Америки и ее творческих видов привело к необходимости дифференцировать это понятие с тем, чтобы терминологически зафиксировать огромную массу художественно-творческих явлений. Однако, возникший термин музыка «popular» не смог до конца решить проблему дефиниции жанров народного демократического музицирования. Хас Рейтер (1984) [13] насчитал 8 различных терминов (Popular, Tradicional, Anónima, Folklórica, Típica, Regional, Etnográfica, Vernácula (местный, общеупотребительный), встречающихся в Мексике для обозначения песенной и популярной инструментальной музыки и вызывающих научные споры об использовании наиболее приемлемых вариантов. Приблизительно в это же время выходит из печати еще одна работа латиноамериканских исследователей под общей редакцией Изабель Аретс (1994) [5], в которой проблемы типологизации латиноамериканской музыки поднимает А. Карпентьер и предлагает свою шкалу: культовая музыка, академическая, popular, popularchera (музыка плебса), фольклорная.

Научный же интерес к взаимодействию месоамериканской и западно-европейской культур, в первую очередь, заключается в раскрытии своеобразного исторического эксперимента. Для этого необходимо вначале определить, что понимается под категорией взаимодействия культур. Взаимодействие подразумевает взаимное, паритетное сосуществование, взаимообогащение, взаимовлияние и т.д. Однако говорить о взаимодействии культур в период Конкисты можно очень условно. На деле имеются совершенно другие формы пересечения культур. В силу исторических событий эти формы пересечения приобрели агрессивный характер. Испанское вторжение привело к уничтожению месоамериканской цивилизации. Кортес, его войско и монахи-доминиканцы были для индейцев только авангардом нового мира. Вероятно, было бы правильнее говорить не о взаимопроникновении, а о трансплантации, перенесении готовых форм культурного воздействия одной цивилизации (Западной Европы) на другую (Месоамериканскую). Вследствие этого было нарушено естественное, поступательное развитие цивилизации ацтекского царства, в частности, и в общем всей Латинской Америки. Невзирая на более прогрессивную суть западноевропейской культуры, она

подавила самобытность национальных форм, что привело в отдельных случаях к полному их исчезновению.

Из-за смены смысловых терминологических акцентов в новообразованной культуре все, что было связано с музыкальной культурой Месоамерики, постепенно стало классифицироваться как фольклор коренного индейского населения. Это смещение терминов, с одной стороны объединило в себе оба типа фольклора (смешанный и несмешанный), а с другой – полностью нивелировало все внутренние классификации музыкальной культуры Месоамерики и, в первую очередь, ее принципиальные различия, что доказывало ее неоднородность как явления: а) историко-хронологические особенности, б) этническо-национальные особенности, в) ритуально-жанровые особенности, г) зарождение и совершенствование светских музыкально-поэтических жанров, д) зарождение форм профессионального музыкального искусства, е) формирование социального авторского самоосознания.

Участь индейской музыкальной культуры в разных районах Мексики после конкисты складывалась по-разному. В районах Мексиканского залива и центральных штатах процесс ассимиляций, смешений проходил наиболее интенсивно, отчасти сохраняясь в чистом виде в труднодоступных горных местах. Поэтому определяемые границы между музыкой *mestiza* и музыкальным наследием коренного населения, не подвергшимся внешне культурным влияниям, носят достаточно условный характер.

К сожалению, исследователи музыкальной культуры Месоамерики сегодня лишены возможности доподлинно воссоздать интонационную особенность локальных музыкальных культур рассматриваемой исторической эпохи, т.к. она целиком принадлежала устной практике, где мыслимая реализация песенных жанров воплощалась только в момент исполнения. Все, о чем можно предполагать, изучая устный этап развития музыкальной культуры, это только об общей линии ее формообразования. Но если сравнивать интонационные особенности этнических групп по их нотированным или аудио-примерам, осуществленным в XX в., становится очевидным тот факт, что все локальные этнокультуры в известной степени сохранили свою интонационную самобытность.

Серьезные и крупномасштабные акции по сбору и классификации творческого наследия населения Мексики, поддержанные и профинансированные государством, были осуществлены в начале XX века известными учеными-фольклористами, такими как Рубен Кампос, Педро Уренья, Альберто Васкуес дель Меркадо, Висенте Мендоса, Франциско Домингес и др. В их задачу входило не только создание антологий, но и попытки классификаций. На страницах регулярно выходившего ежегодника «Фольклорного общества» под общей редакцией В.Мендосы отражался

материал, связанный не только с богатым народным музыкальным наследием, но и материалы литературные, поэтические, обрядовые, знахарские и кулинарные. К сожалению, несмотря на огромное значение проделанной работы и обработанной массы музыкального материала, просматриваются некоторые просчеты. В частности, в антологии В.Мендосы приводятся нотные примеры мелодического голоса без партитурного сопровождения ударных инструментов. [8]

Исследования группы ученых, возглавляемой Франциско Домингесом (20-30е годы XXст.), осуществленные под патронажем Instituto Nacional de Bellas Artes (Национальный Институт Изящных Искусств), не ставили себе узконаправленную задачу— сбора фольклора докортесовского времени, в их работу вошли также и все культурные формообразования эпохи после Конкисты. И их работа, длившаяся несколько лет, воплотилась в объемном многотомном издании. Фиксировались на бумагу все известные варианты той или иной мелодии. Так например, музыка танца “Maromeros” (акробатов) из штата Наярит приводится Робертом Тейес Гирон в 20 вариантах[11,pp.297-309]. И это не удивительно, если учесть импровизационно-вариантный принцип всей докортесовской музыки. Многие нотированные в антологии мелодии приводятся с партитурным сопровождением ударных инструментов. А в некоторых случаях приводится аккомпанемент даже из 3-4 ударных инструментов, демонстрируя подлинное народное полиритмическое ансамблевое искусство, где полиритмия органически сочетается с переменностью размера и нерегулярной акцентностью. Там, где это было возможно, ученые-фольклористы давали свой анализ привнесенным и ассимилированным европейским музыкально-культурным элементам в национальном творчестве различных районов Мексики. Однако, на этом специально внимание не заострялось. Приведенный богатый собранный материал классифицировался прежде всего по географическим и этническим признакам. Тем не менее, процесс открытия мексиканской глубинки, как это ни странно осознавать в XXI в., - реальность.

В 1999 г. Национальным Университетом Мексики была выпущена книга Карлоса Ленкерсдорфа, которую составило собранное и переведенное на испанский язык народное песенно-поэтическое творчество индейцев майя – тохолабал. Начиная с 1994 г., говорится в авторской аннотации, «поселения тохолабал в районе Altos de Chapas стало более известным. Это одно из 30 городов майя, в каждом из которых имеется своя речь и достаточные отличия в алфавите. Песенно-поэтическое творчество тохолабал не является авторским» [12, p.12]. На вопрос исследователя к индейцам – кому принадлежат стихи и музыка? – следовал ответ- «это наше». Несмотря на многовековую дистанцию, разделяющую расцвет цивилизации майя Классического периода (250-900гг.н.э.) и

сегодняшним днем этого этноса, народное песенно-поэтическое творчество, основанное на национальных традициях, существует и продолжает функционировать.

С новыми техническими средствами расширились возможности дальнейших исследований творческого наследия. Благодаря осуществленным звуковым записям, в частности записи, сделанные Самуэлем Марти [9] в 40-60 годах XX века сегодняшних потомков аборигенов, разрешилась одна из принципиальных задач в области исследования музыкальной культуры Месоамерики. Задача, которую, к сожалению, не могла решить ни одна нотированная антология. Это доказательство идеи о неевропейской ладовой природе месоамериканской музыки, а также о широком использовании в ней микроинтервалки как обязательной составной части композиции и исполнительства.

Материал, как это часто бывает, был разделен по географическим признакам. В антологию вошли также некоторые образцы народной музыки Колумбии, Эквадора и Перу, в которых, без сомнения, угадываются евроафриканские влияния. Эти влияния достаточно легко можно обнаружить и в ряде музыкальных примеров, собранных на территории Мексики. В первую очередь к ним безоговорочно относятся записанные песни на евангелистские сюжеты, жанры, возникшие на территории Мексики после Конкисты – сон, фанданго, харабе, патенера и другие, а также песни, исполненные с аккомпанементом инструментов, завезенных в Мексику после Конкисты – скрипка, гитара, арфа, медные духовые.

На протяжении шести лет велась работа по сбору и звукозаписи фольклорного материала «Секцией музыкальных исследований» при Instituto Nacional de Bellas Artes (1947-1952). Как отмечает в предисловии к «Инвентарию дисков» Карлос Чавес, – «впервые в нашей истории Государство организывает подобные исследования». Руководствуясь «системным планом», фольклористы и музыковеды исследовали этнические группы, в которых «сохранилось множество богатств музыки традициональ» [10, pp.5-8]. Действительно, среди более 900 наименований встречаются и уникальные как, например, записи индейского мелоса Симоном Гуэррэрро (103 лет) или Луисом Гомес (88 лет). При всей очевидной важности этих записей и исследований, тем не менее, можно отметить несовпадение точек зрения исследователей и дискуссионности мнений в классификации собранного материала. Основные противоречия сводятся к трактовке, обозначению музыкального наследия индейского коренного населения, которое дефинируется в целом, как «традиционная музыка населения», и при этом отдельно отмечаются «этнические группы».

Руководитель исследований Иесус Бал и Гай подразделяет «мексиканскую музыку» на два типа: «музыка древних культов» и

«музыка традициональ или фольклорика». В одном случае музыкальное наследие классифицируется по историко-хронологическим, в другом - по локальным, этнокультурным признакам [10]. Научный же подход к сбору музыкального наследия народностей Мексики продолжался и во второй половине XX века. В конце 80-х годов Национальный Институт Антропологии и Истории выпустил целую серию фонограмм (40 наименований), концептуально продолжая традиции отечественной фольклористики. Записи и общую характеристику каждой серии осуществили Томас Станфорд и группа исследователей «Наша память» (*Toquilnamic*).

По количеству записей и географическому охвату территории Мексики эти записи во многом превосходят звуковую антологию Самюэля Марти. И, что особенно важно, была осуществлена попытка классификации собранного материала по **историко-жанровой** принадлежности. В данной антологии материал подразделяется не только по географическим и этническим характеристикам, но и в отдельных случаях дифференцируется по музыкально-поэтическим и музыкально-танцевальным жанрам, связанными с эпохой Конкисты и до нее [6].

Свою уникальную коллекцию записей предлагает Instituto Nacional Indigenista. [7] Музыкальный материал собирался с 1979 года и географически охватил около 50 населенных пунктов страны. В каталоге насчитывается 1009 музыкальных произведений, разделенных на 79 серий. Только этнически, коллекция охватывает свыше 50 различных языковых групп и наречий, где наряду с такими крупными и яркими этнокультурами как ацтеки, сапотеки, миштеки, отоми, майя, представлена и мексиканская “глубинка”: кикапу, к’миаи, тсотсил, паи-пай и др. Спектр жанров и стилевых направлений калейдоскопично пестр. От аутентических, с локально встречающимися редкими музыкальными инструментами (монокорд еппег-народность сери), инструментально-ансамблевых (танец-“жертвоприношения” для восьми ударных инструментов – народность чонтал), или *a cappella*, до современных эклектических, включающих в себя всевозможнейшие варианты музыки *mestiza*, симбиозов с креольской культурой, различных народных и авторских сочинений, инструментария от скрипок и гитар до духовых оркестров типа «Banda Mexicana». В коллекции в хронологическом порядке представлены все самые популярные песенные и танцевальные жанры, которые когда-либо встречались на территории Мексики. От ритуально-церемониальных аутентических, колониальных, до современных.

Но в результате анализа записей и серий коллекций, собранных Instituto Nacional Indigenista, удивляет другое: вопрос дефиниций в музыкальной культуре индейского коренного населения не стоит так проблематично, как это может показаться со стороны. Любой музыкальный жанр, «проросший» на благодатной мексиканской почве

становится, «своим». Своеобразие мексиканской культуры как раз и заключается в том, что на протяжении веков и исторических коллизий она постоянно вбирала в себя готовые модели различных культур, посвоему преобразуя и комбинируя их. И в этом представляется ее отличительная черта. Этот процесс интеркультурного проникновения и взаимодействия сформировал принципиально новые типы отношений между художественными культурами, которые продолжают удивлять фантазией своих творческих воплощений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиппиус Е. Общетеоретический взгляд на проблему каталогизации народных мелодий. // Актуальные проблемы современной фольклористики. Сб. статей и материалов / Сост. В.Е. Гусев. - Л.: Музыка, 1980.- С. 23-36.

2. Земцовский И.И. Этномузыковедческие заметки об этнической традиции // Б.Н. Путилов. Фольклор и народная культура. In memoiam. СПб., 2003. С. 293-313.

3. Пичугин П.А. Мексиканская песня. - М.: Советский композитор, 1977.

4. Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура.- С.-Пб., 2003

5. Aretz Isabel. América Latina en su música. México. Ed. siglo veintiuno. 1984

6. Grabaciones de campo de E. Thomas Stanford

http://www.urtextonline.com/store/index.php?route=product/category&path=360_555

7. Fonogramas de Música indígena mexicana. Catálogo. Instituto Nacional Indigenista. 1996. México.

8. Mendoza Vicente. La canción mexicana. /Ensayo de clasificación y antología. México. 1961

9. Música de Nuestra América. Del archivo de Samuel Martí. CD. CONACULTA. FONCA. México. 2003

10. Música Folklórica Mexicana. Inventario de discos. M. 1952

11. Investigación folklórica en México. Baltasar Samper M. INBA. 1939

12. Lenkersdorf Carlos. Indios somos con orgullo./poesía maya-tojolabal. UNAM. 1999

13. Reuter, Jas. La música popular de México. Panorama. 1983

14. Saldivar Gabriel .Historia de la música en México. México, SEP Ed. Guernica 1987

15. Storm Roberts, John. La Música Negra Afro-Americana. Buenos Aires: Lerú. 1978

16. Turrent Lourdes. Musical de México. México. Fondo de cultura económica. 1996

Грушецька М. Е.
магістрант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольського державного педагогічного
університету ім. Богдана Хмельницького

МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТУ “ВИГОТОВЛЕННЯ СКРАПБУКУ” У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНИХ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. Автором висвітлено сутність методу навчальних проєктів, окреслено методичні орієнтири впровадження в навчально-виховний процес з мистецьких дисциплін сучасного загальноосвітнього закладу творчо- конструкторського проєкту “Виготовлення скрапбуку”.

Ключові слова: метод проєктів, творчо-конструкторський проєкт, скрапбукінг.

Annotation. The author highlights the essence of the method of training projects, outlined the methodological guidelines of implementation in the educational process of the artistic disciplines of modern educational institutions creatively designer type of project «Making scrapbook».

Key words: method of projects, creatively is a designer project, scrapbook.

В умовах сучасної інформаційної цивілізації стрімко зростає потік інформації, швидкість змін в соціокультурному житті. Неспроможність людини до гнучкої орієнтації у плінному світі “трансцепцій” часом породжує стан, який відомий американський філософ ХХ ст. Елвін Тоффлер метафорично назвав “футурошоком”. У світлі сказаного пріоритетним напрямком освітньої політики є формування у сучасній молоді здатності до швидкої соціальної адаптації в мінливих умовах життя і водночас розвиток навичок самореалізації та проектування моделей майбутнього – більш досконалого і гармонійного.

Потреба упровадження проблемних, інтерактивних, рефлексивних форм і методів навчання актуалізує доцільність реалізації в навчально-виховному процесі методу проєктів.

Метод навчальних проєктів можна визначити як *сукупність послідовних навчально-виховних прийомів, які дозволяють учням набувати нові знання і вміння у процесі планування і самостійного виконання певних практичних завдань із обов'язковою презентацією результатів.*

Метод проєктів найчастіше реалізується шляхом *навчання в мікрогрупах за технологією співробітництва.* Водночас акцентуючи увагу на груповій роботі дітей над проєктом, не слід забувати про те, що тільки особиста зацікавленість учня в отриманні результату, позитивна мотивація вирішення проблеми проєкту можуть

підтримувати його самостійність і цілеспрямованість, наполегливість, допомагати долати труднощі і проблеми на шляху виконання проектного завдання.

Метод проектів є одним із способів застосування і формою здійснення проблемного методу. За своєю суттю він зводить процес навчання і виховання до вирішення проблемних ситуацій. У основі кожного навчального проекту лежить певна проблема, з якої витікає і мета, і завдання проектної діяльності учнів.

Метод проектів інтегрує також рефлексивні, дослідницькі, пошукові методи. Зокрема, серед дослідницьких методів і прийомів у процесі роботи над проектним завданням можуть застосовуватися: визначення проблеми досліджуваних завдань, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування, висновки.

Позитивним у проектній діяльності є набуття учнями таких умінь і особистісних рис, як: формування системи знань, формування проектного мислення, мотивів і поведінки партнерства та співробітництва, планування своєї роботи, використання багатьох джерел інформації, умінь самостійно відбирати й накопичувати матеріал, умінь аналізувати та аргументувати факти, умінь приймати рішення, умінь створювати кінцевий продукт, умінь презентувати створене перед аудиторією, здатність оцінювати себе й іншого.

Прикметною (і найбільш значущою) особливістю методу проекту є виготовлення певного демонстраційного продукту – результату проектування – матеріального або ідеального, який має бути публічно представленим, обґрунтованим і захищеним. І в цьому полягає його цінність, на відміну від вивчення учнем конкретної навчальної теми або участі у певному виховному заході.

В процесі викладання дисципліни “Музичне мистецтво” та інтегрованого курсу “Мистецтво” найчастіше впроваджують такі види проектів:

- *рольові проекти* (інсценування пісень, розігрування фрагментів біографії композиторів та ін.);
- *інформаційно-дослідницькі проекти* (наприклад, “Вивчення біографії композитора”, “Як створювалася опера”, “Подорож у світ музичних інструментів”);
- *сценарні проекти* (розробка сценаріїв позакласного музичного заходу для школи або окремого класу);
- *творчі проекти* (створення музичних спектаклів, театралізованих концертів, організація і проведення фестивалів);
- *творчо – конструкторські проекти* (декоративні роботи, колективне створення книжок, альбомів);

- *інформаційні проекти* (музичні стінгазети, матеріали для стендів, публічний виступ із повідомленням за певною темою);
- *практико-орієнтовані проекти* (розробка дидактичного матеріалу до певної теми, створення музичної гри та її опис).

Останнім часом набуло популярності залучення школярів до такого виду творчо-конструкторського проекту, як виготовлення скрапбуку.

Скрапбукінг (від англ. *scrapbook*: *scrap* – вирізка, *book* – книга) – це вид рукодільного мистецтва, основна ідея якого полягає у виготовленні й оформленні сімейних та особистих альбомів. Призначення *скрапбуку* – зберегти фотографії, малюнки, записи, пам'ятні речі, інформацію про певні події у вигляді специфічного альбому. При цьому замість звичайної розповіді використовується своєрідний спосіб збереження і передачі окремої інформації за допомогою візуальних і тактильних засобів.

Використання техніки “Скрап” розраховане на тривале зберігання, тому техніка їх виготовлення передбачає використання спеціальних матеріалів – таких, що дають можливість запобігти пожовтінню паперу, деформуванню сторінок, фотографій тощо. Всі матеріали, з якими контактують фотографії, повинні бути хімічно нейтральними, тобто без хімічної кислоти і нігліну, в тому числі і папір, і клей, і маркери з етикетками. Такий підхід дозволяє зберігати фотографії протягом тривалого часу.

Для виготовлення скрапбуку існує спеціальний *папір* (найчастіше в форматі 30х30см.). Як правило це кольоровий або візерунчатий папір, який може бути прикрашений блисками, лаковими і бархатними деталями. Крім того, можна використовувати кальку або веллум (більш щупку кальку) різних кольорів і узорів, а також картон (зокрема, гофрований), кольоровий папір для пастелі, акварельний папір, крафт-папір (для упакунок), плівку.

У виготовленні скрапбуків можуть застосовуватися і такі матеріали, як: частинки розірваних ланцюжків, мушлі, пласкі камінчики з моря, деталі від механічних годинників, пласкі сережки, термонаклейки для одягу, бантики від подарунків, паперові серветки з тисненням.

Існують спеціальні набори для скрапбукінгу, які містять в якості доповнення до паперу і картону готові об'ємні наклейки, ярлички, прикраси та інші декоративні елементи. Важливу роль в скрапбукінгу відіграють також інструменти для оформлення роботи: різних видів і форм ножиці та клеї, фарби олівці, маркери та ін.

Готовий продукт можна прикрасити і урізноманітнити перевідними картинками і надписами. Особливою популярністю користуються також пам'ятні елементи, авіабілет, білет в кіно, білет в театр, буклети, візитки, меню, карти місцевості, записки і

списки, листи і конверти, вирізки із журналів, сторінки із старовинних книг, шматочки тканин, стрічок, мережива.

Прийнято виділяти декілька базових технік скрапбукінгу:

- *дистресінг* – одна із популярних технік, за допомогою якою зістарюють сторінки; варіанти застосування даної техніки: створення рваного краю, використання дистресових чорнил, кракелюр, тонування, зістарювання паперу, створення “потертостей”, “пошкрябувань” і т.д.;

- *ембросінг* (букв. значення – видавлювати випуклий малюнок); існує два різновиди цієї техніки:

- 1) метод тиснення – створюється шляхом видавлювання малюнка через трафарет на папір, фольгу або тонку пластинку металу;

- 2) вологий ембросінг – створюється шляхом нагрівання і плавлення спеціальної пудри;

- *штампінг* – техніка, яка дозволяє робити відтиски; за допомогою чорнил і штампів, а також різних аппликаторів створювати найрізноманітніші ефекти.

Основними стилями виготовлення скрап-сторінок є: *вінтаж, херітаж, європейський та американський стиль, шаббі шик, вільний стиль, mixed media*.

Робота над творчо-конструкторським проектом “Виготовлення скрапбукінгу” здійснюється у три етапи:

1 етап – занурення. Основне завдання цього етапу – мотивувати школярів до виконання даного проектного завдання. З цією метою демонструвалися готові зразки скрап буків, викладені на сайтах мережі Інтернет.

2 етап – організаційний. На цьому етапі повідомлялося про строки виконання проекту. Здійснювався розподіл учасників у творчо-навчальні групи.

3 етап – здійснення діяльності. Послідовність дій при виготовленні спраппродукту на даному етапі можна представити у вигляді алгоритму:

- ✓ із кольорового картону виріжте квадрати розміром 13х13 см;
- ✓ роздрукуйте фотографії (вам допоможе програма Portal Pix);
- ✓ приклейте або прикріпіть подвійним скотчем фотографії до вирізаних квадратиків;
- ✓ складіть всі заготовки, покладіть їх між сторінок товстої книги так, щоб кінці паперу, де ви хочете скріпити книжку, випирали;
- ✓ нанесіть клей на кінці паперу (можливо, знадобитися декілька шарів) і залишіть сохнути; можна склеїти і всі сторінки скотчем, зпочатку по дві, а потім усі разом;
- ✓ поверх місця, де ви склеїли сторінки, можна приклеїти додаткову стрічку, смужку кольорового паперу, кольоровий скотч або наклейку, щоб приховати нерівності або сліди клею.

4 етап – презентація готового альбому і відбір кращих із них для шкільної виставки.

Отже, упровадження творчо-конструкторського проекту “Виготовлення скрап буку” у процес вивчення дисциплін освітньої галузі “Мистецтво” сприяє реалізації діяльнісно-практичної парадигми сучасної освіти, актуалізує гедоністично-особистісний освітній імператив, під яким розуміється організація навчання через “бажання”, допитливість, природній інтерес вихованців до самостійного набуття нових знань та умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кершенштейнер Г. Школа будущего – школа работы [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/27.php

2. Львова О. Стаття о стилях в скрапбукинге / Ольга Львова [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://scrap-info.ru/myarticles/article.php?storyid>.

3. Пахомова Н. Ю. Метод проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2009. – 112 с.

4. Проектна діяльність на уроках музики в загальноосвітній школі [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2014/11/17/proektnaya-deyatelnost-na-urokakh-muzyki-v-obshcheobrazovatelnoy>.

5. Скрапбукінг [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.

6. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання та виховання учнів / В. В. Ягоднікова // Інтерактивні вправи та ігри. – Харків: Вид. група “Основа”, 2009. – 144 с.

УДК 37.091.4:821.161.2

Кіндратюк Б.Д.

доктор мистецтвознавства, професор
кафедри методики музичного виховання та диригування
Навчально-наукового інституту мистецтв
ВДНЗ “Прикарпатський національний
університет ім. Василя Стефаника”.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВІДОМОСТЕЙ ПРО МУЗИКУ З “ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ” МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО

Анотація. Розглянуто багатотомну Історію української літератури М.Грушевського як поважне джерело відомостей про музику, їхній педагогічний потенціал. Дібраний великий фактичний матеріал із фольклору, писемної словесності, епосу, народної

християнської поезії, легенд, полемічних праць інтерпретовано і вводиться в музикознавчий обіг. Систематизовані відомості вирізняють у барвистій тканині життя народу давнє побутування музичних інструментів із груп ідіофонів, мембранофонів, хордофонів, аерофонів, їхні функції та виконавське мистецтво тощо.

Ключові слова: педагогічний потенціал, “Історія української літератури”, М. Грушевський, музичні інструменти, органологія, ідіофони, мембранофони, хордофони, аерофони.

У духовному житті народу, відображеного М. Грушевським в *Історії української літератури*, є цінні органологічні відомості. Однак ця багатотомна літературознавча праця видатного історика, де дивовижним чином зібрано й систематизовано громадний джерельний матеріал, майже не використовувалася в музикознавстві й поки що не стала активним чинником самоусвідомлення в історії української музики, педагогіці. Поясненням відсутності звернень до цієї праці М. Грушевського є, на наш погляд, недавні табу на використання його творів, пізня публікація всіх її частин, осторога окремих дослідників до результатів наукового доробку вченого тощо. Хоч її значення полягає у великому фактичному матеріалі, дібраному з найдавнішого фольклору, писемної словесності, епосу, народної християнської поезії та легенд, полемічних праць тощо. Не випадково дослідники творчості М. Грушевського характеризують його *Історію української літератури* як величну пам’ятку нашої культури, талановиті, надзвичайно багаті думками наукові студії, де чимало розглянутих ним “проблем української медієвістики лишаються остаточно не вирішеними” [3, 369]. Водночас корисним для наслідування є глибина аналізу відомим українознавцем явищ літературного процесу, методологічні новації в тлумаченні його результатів. Такі підходи допомагають в опрацюванні *Історії української літератури* як поважного органологічного джерела. Мовиться не просто про збір матеріалів, а їхню подальшу інтерпретацію, наукову класифікацію та введення в музикознавчий обіг. Тобто мету пошуку ми бачили в ширшому аспекті музичного джерелознавства, поданні зібраного матеріалу в комплексі, показі того, що та як М. Грушевський приробирав, ретельного врахування характеру поданих ним анотацій чи опису тощо. Тоді його літературознавче надбання постає вагомим джерелом із загальної історії музики, допомагає привернути увагу не тільки до імен, музичних цехів, функцій музики, висвітлення її соціального аспекту, а й до археографічної площини праці знаного історика – точності й достовірності фактів, необхідності послуговування його археографічними методами як запоруки залучення цілком невідомих джерел органології. Адже серед прикмет *Історії української літератури* помічено певну перенасиченість другорядним фактичним матеріалом. Її пояснюють світоглядом історика-позитивіста [6, 274]. Для таких науковців відтворення правдивої картини потребує

нагромадження якнайбільше статистичних відомостей. Тому з-поміж них відшукуються особливо цікаві музикознавчі матеріали.

Глибшій інтерпретації органологічних відомостей допомагають твори, у яких постає відповідь на сформульовані вченим запитання: “Чим жили, що думали, яким богам молились сі покоління XIV–XVI вв., коли затихли княжі співці, крилошане-вітії, книжники і філософи, що кидали округи від свого багатого столу між маси ”простих”? Що оповідали, що співали сі ”прости” покоління?” [2, 7]. Далі підкреслюється актуальність сформульованих проблем, що, на наш погляд, важливі для всього часу, охопленого в праці дослідника: “Се питання стає пекучим, як тільки хочемо відтворити неперервну тканину духовного життя нашого народу” [2, 7]. Водночас у руслі проблем органології ця думка є заклик до вчених. Його суть у тому, що для кращого відтворення полотна духовного життя українців треба знати, якими музичними інструментами вони користувалися, для чого застосовували, які імена музичних діячів і музичні цехи як ознаки професіоналізму, які функції виконувала музика й у якому контексті все це згадувалося.

Значимість органологічних відомостей із праці М. Грушевського для світового культурного простору підтверджують унікальні автоспостереження дослідника над ментальністю українського медієвіста [6, 277]. Такі думки, як зауважено, не тільки цікаві, а й набувають нової актуальності стосовно залучення естетично засвоєних пам'яток “давньоруської культури до виховання національної свідомості, для побудови нової української культури, що була б гідною народу України та тих цінностей, що їх він встиг уже створити для скарбниць світової цивілізації” [6, 277]. Цією позицією історик окреслив методологічний аналіз у бік синтезу різних наукових підходів. Це поєднання, з одного боку, полягає у вивченні матеріалу з погляду позитивіста, а з другого – реалізується в ідеї врахування впливу ментальності медієвіста на процес інтерпретації виділених інструментознавчих відомостей. Тим самим утверджується перспектива герменевтичних описових студій у міждисциплінарному порівнянні в цій царині на основі широкого фактографічного матеріалу. Саме такий підхід ми спробували реалізувати в нашій праці [4], з якою можна познайомитися в мережі-інтернет у медіатеках Львівського національного університету імені Івана Франка чи Івано-Франківської обласної наукової бібліотеки.

Слушним залишається заклик дослідника стосовно використання в студіях вказівок світової етнографії, а не самої тільки слов'янської чи індоєвропейської. Вони наблизять “нас до розв'язання головної проблеми: оцінки української оригінальності в трактуванні інтернаціонального матеріалу” [1, 368]. Також підсилює важливість для українства вміщених у цьому культурологічному багатотомнику М. Грушевського насиченість викладу загальною музичною термінологією,

уміле послуговування її поняттями. Значна частина текстів *Історії української літератури* подана в перекладі М. Грушевського. Зважаючи на широту його інтересів, ерудицію, обізнаність із давньою історією, літературою, корисною для органіологів буде використана ним термінологія в назвах музичних інструментів, образах їхніх звучань тощо. Своєрідний дух різних епох і регіонів України передають не тільки слова в цитованих дослідником фрагментах творів, а й характерна мова його викладу (щоправда, її окремі місця, на жаль, часом сприймаються із пересторогою деякими нашими сучасниками, вихованими на зросійщених радянських словникових термінах, що не враховували етнічне й мовне різноманіття України). Адже слово справедливо вважають синтезом історичного досвіду народу, його творчого генія; як наймогутніший дух, воно виражає характер, долю народу [5, 21]. Розглядаючи словесне мистецтво, його зв'язки з іншими видами людської діяльності, формування мови з творенням поетичних образів, М. Грушевський писав: “Кожна, можна сказати, фраза і кожне слово являються поетичним образом, викликаним емоцією й уявою творця, який передає його слухачеві так, як поет передає поетичний образ, артистичний твір” [1, 59].

Своїми студіями вступаємо у своєрідний діалог із сучасними музикознавчими працями – адже чимало з того, що описано нами, уже потрапило до них. Але вишукування описаного бачиться нелегкою справою й потребує власне музикознавчих досліджень. Вони стануть наступним етапом, і то для когось із музикологів, ми ж подали в монографії сам матеріал, погрупований відповідно до рубрик літературознавчої праці М. Грушевського.

У першому розділі знайомимо з фольклорним побутування музичних інструментів. Тут же привертаємо увагу до барвистого звукового простору русинів-українців, показуємо, як він формувався. Початки мистецтва, його функції М. Грушевський справедливо вбачав у людському колективному крику, ритмічному рухові й розміреному гуці, викликаному “різними ударами, почавши від ударів голих рук і різних інструментів” [1, 63]. Відповідно розглядав їх засобами піднесення настрою та соціальної солідарності. Згадані літературознавцем перлини усної народної творчості дозволили скласти уявлення про початки мистецтва, психологічні основи сили дії музики, уточнити шляхи розповсюдження окремих музичних інструментів, місце й причини їх застосування на наших теренах, вивчити взаємовпливи, запозичення чужоземних способів гри. Важливу роль у розвої музичного інструментарію мало багатозвучне довкілля (грим, дзюрчання води, спів птахів, плескіт їхніх крил тощо). У руках людей дзвеніли ключі, віконниці, звучала зброя, збруя коня, гриміли ковані вози тощо. Навіть мости, господарські побудови сприймалися пленерними музичними спорудами. Музичні інструменти були елементам синкретизму. Шанобливе ставлення до труб, трембіт,

відображення народної віри в силу їхніх звучань особливо помітне тоді, коли ці аерофони були в руках святих. Гра кожного з них, відповідно до пори року, має своє призначення; звуки інструментів, виготовлені з різного матеріалу, характеризувалися специфічною дією. Важлива роль звукового інструментарію для українців пояснюється розвитком інтенсивного хліборобства, його центральною роллю в їх житті, відповідними святами й обрядами. Музичні інструменти використовувалися разом зі співом і танцями; провідну роль відігравали ті, що творили ритмічну основу гри. Застосування звукового інструментарію часто пов'язане з організацією військової потуги. Героїчні теми розвивали передусім співці-рапсоди. Сприяло розвою музики проведення гучних забав, колоритних частувань, “празників”, відзначення інших святкових нагод, у яких, звичайно, брали участь музиканти. Значиму роль у мистецтві відігравала когорта скоморохів. Від них переймалося чимало тем і форм. Гра музик, хоча б із колядницьких ватаг на Гуцульщині, характеризувалася високим рівнем виконавської майстерності, умілим володінням інструментами, доброю організацією репетиційного періоду. Значимість у популяризації музики мав різноманітний репертуар, де відлунювалися не тільки образи різнобарвного природно-соціального довкілля, звуків або предметів, що його породжували чи якими володіла людина, а й передусім багата пісенна творчість народу, зокрема билинна. Сприяла збереженню в його пам'яті образів музик наявність історичних прототипів. Серед функцій музичних інструментів виразно виділяється оберегова. Певне місце серед майстрів володіння ними займали *каліки перехожі*. Повсюдне узвичасне використання дзвонів, їхнє всепроникне часте звучання створило умови, за яких хоча б десь можна було почути їх ударяння. Опис звуків музичних інструментів часто подавався так, ніби вони живі, що сприяло підсиленню різнобарвних людських почуттів. Музичні інструменти відносилися людською уявою до чудодійних предметів, що появляються в значимих місцях чи після сказаного слова машинально виконують якусь роботу. У поетичних творах використані образи характерних звуків: свист, ревіння, сичання, описується результат їхньої дії. Усе це підтверджує своєрідне музичне сприймання українцями світу.

У другому розділі нашої праці згруповано відомості з українського Середньовіччя, зокрема літератури Київської Русі, оригінального письменства XII–XIII ст. Передовсім згадано гучні бубни й труби у війську. Це допомагало надати драматизму розповіді, урізнобарвити образи тогочасного княжо-дружинного життя. Автори творів уміло послуговувалися характерними звуковими деталями для мальовничого описання битв, що відлунювалося, певно, в подальших музичних композиціях, зокрема потребувало відповідних виконавських прийомів. Літописна згадка про захоплення 1169 року дзвонів володимиро-суздальськими завойовниками Києва вчергове

підтверджує важливе місце цих дорогих у всі часи ідіофонів. Вагомі органологічні дані є релігійній літературі XII–XIII ст., де розгорнено цілий ряд поетичних за змістом і формою образів, зокрема звучання свирелі разом зі співом. Важко переоцінити значимість музичних відомостей, почерпнутих з однієї із центральних пам'яток княжого часу – *Галицько-Волинського літопису*. У ньому згадано про гордого “словутнього певца Митусу”, що презентує наявність таких осіб у той час на українських землях. Тут, подібно до *Слова о полку Ігоревім*, уміло змальовано розповсюдженість дзвонарства, звуки бою. У Літописі згадано про богослужбові книги, як основу церковного співу й канонічних дзвонінь, полювання, пири й весілля, що не обходилися без музики. Її утвердженню в побуті допомагала значна кількість пастухів. Вони легкими у виготовленні інструментами розмальовували грою свій час. Згадками про музикування возвеличували особу, місто. Музичні інструменти мали різне призначення, а використання окремих із них, зокрема гудцями й свирцями підпадало під заборону Церкви. Для християн найкращими гуслами вважалася доброгласна псалтирь. Нею треба возвеличувати Господа й звеселяти себе. Поступово репертуар музикантів включав християнізовані героїчні образи.

Згадки про музичні інструменти, їх функція й образ гри, тогочасні епітети до них, спосіб звуковидобування, характер виконання, його магічність тощо є взірцями послуговування давньоукраїнськими літераторами цими поняттями. Передусім маються на увазі популярні писемні пам'ятки XIII ст. авторства Данила Заточника чи приписаних йому та *Повісті о Лазаревім воскресінні*. Важливе місце в розповсюдженні на теренах Східної Європи музичних відомостей церковнослов'янською мовою займала друкована продукція Києво-Печерської лаври, зокрема *Києво-Печерський патерик*.

Завдяки студіям М. Грушевського отримуємо пояснення стосовно специфічного образу “очитих” молоточків, якими б'ють по струнах гусел чи цимбал, і вмілих пальців музиканта. Підтверджується значимість володіння грою на музичних інструментах, яка сприяє захопленню людських душ.

У третій частині наших студій розглянуто музичний інструментарій у літературі XV–XVI століть. Зміни в соціально-економічному житті цієї бурхливої доби зумовили своє побутування різних музичних інструментів і рефлексії їх образів у письменстві. У рукописах середини XV ст. помічається еволюціонування інструментознавчої термінології. Серед духовного руху відзначено два явища (змагання провідних верств громадянства отримати вирішальний голос у справах Церкви та організація братств), що певною мірою сприяли розвитку музики. Значимим для налагодження життя таких церковних об'єднань став гуртовий спів і дзвоніння, урочисті похорони їхніх членів, а плата за подзвінне – важливим джерелом доходів громад. Тож виділяється когорта освічених дзвонарів, розширюються їхні функції. В опануванні

музикою важливу місію відводили друкарням і школам. Учні не тільки вивчали практику богослужень, церковні піснеспіви і, відповідно, уставні приписи дзвонінь, а й за чергою їх виконували. Розповсюдження друкованих богослужбових книг унормувало практику застосування дзвонів, узвичаювало нову термінологію. Друкування богослужбових книг у Києві й Львові стало запорукою того, що приписи канонічного використання дзвонів на східноєвропейському просторі закладалися в Україні. Водночас студювання літератури доповнює відомості про інші складові дзвонарської культури, зокрема вивчення практики складання пожертв на виготовлення дзвонів, будівництво споруд для них. Віднайдення богослужбових книг, надрукованих у той час церковнослов'янською мовою, сприятиме глибшим дослідженням становлення кампанологічної термінології, фіксування видозмін стосовно приписів використання бил, клепал, дзвонів і дзвінків.

Прагнення діячів культури друкувати загальноприступну й зрозумілу Біблію для *простого й посполитого чоловіка* стали запорукою швидшого поширення музичних відомостей, зміцненню педагогічних основ відповідного виховання. Водночас його цілеспрямованості допомагала поява писемних пам'яток, що розвивали свободу композиторської, виконавської та музикознавчої творчості. Запорукою кращої освіченості в цих сферах була публікація перекладної літератури, компілятивних писемних пам'яток.

Друковані літературні твори створили основу ширшого доступу до музики, особливо вокальної, як однієї з тогочасних *седми премудростей* – середньовічного триувіма й квадривіума. Водночас переклади *на посполиту мову*, рух до "простой" мови допомагали кращому розумінню тексту, сприйманню музичних відомостей. Особливо їхньому засвоєнню сприяли ілюстровані книги, що розширює потенціал органологічної іконографії.

Глибшому вивченню окремих сторінок історії української музичної медієвістики, зокрема дзвонарства, органологічної термінології сприятиме опрацювання колективного твору XV ст. – *Літопису Великого князівства Литовського*. Важливим джерелом для історії музики, зокрема ілюстрованим, також є *Печерський патерик*. Водночас у справі вивчення формування термінології інструментознавства, укладання його словника допоможуть спостереження М. Грушевського за еволюцією мови, привернення уваги до давніх текстів, оцінка загальної ситуації в охарактеризованім комплексі течій і впливів, зокрема загальноєвропейського реформаційного руху.

Завдяки відгону в українській літературі західного покаяництва дізнаємося про затихання розповсюдження розважальної музики, поширення характерного співу покаянців у

містах і селах. Водночас широко застосовувалася в бичувальній практиці музика дзвонів.

Згадані суспільні рухи, об'єднання людей, соціальні інституції, де звучала музика та завдяки яким вона отримувала певне спрямування для свого подальшого розвою. Написано про мисливські лови та пири, що, очевидно, не обходилися без спеціальної музики. Навіть назви таких міст, як Звенигород, відображали наповненість дзвінкими звуками тогочасних поселень. Голос музичних інструментів узвичасно уподібнювався мовленню людини, а особлива діяльність священиків порівнювалася зі звуками й значимістю "Божої труби".

У літературних творах постає не тільки гра на гудку, а й чи не вперше змальовано образ музикантки. Вона одночасно володіє грою на гуслих і співає. Музикування мало не тільки уважних слухачів, а й служило добрим акомпанементом до танцю. За виконавство артистка отримувала винагороду.

Викладені міркування М. Грушевського допомагають краще розуміти психологію частини людей того часу, зокрема їхнє ставлення до музичного мистецтва, сприяють правильному тлумаченню отриманих фактів. Перекладацькі публікації на теренах України теж добре відображають тогочасну вимову й написання. Це допомагає не тільки краще простежити еволюцію музичної термінології, а й сприймати нюанси духу давніх часів.

Четверта частина наших студій зібрала інструментознавчий матеріал із літератури Першого відродження 1580–1610 років. Глибшому сприйняттю органологічних відомостей у контексті літературного повідомлення, причин згадок про функції музичних інструментів у творах цього часу сприяє оцінка М. Грушевським змін у соціальних відносинах і політичних формах тогочасної бурхливої доби. Тоді українська література переживала фазу стрімкого розвитку. Вона принесла чимало перлин світового письменства. Закономірно, що в них віднайшлися матеріали про музику, що суттєво збагачують органологічні уявлення, їхню поважну джерельну базу. У той час ще не забулись особливості виступів скоморохів, а образ комедійного характеру їхніх дійств влучно застосовувався для метафоричних висловлювань, негативної оцінки подій, учинків. Згадки про сприйняття прикмет давніх звучань музичних інструментів, передовсім труби, часто використовувалися для доречних висловлювань, зокрема автором *Історії української літератури*. В її характеристиці дослідник продовжує слушно послуговуватися музичною термінологією, а опис письмового викладу думок діячів минулого є корисним для сучасних виконавців музичних композицій та їхнім реципієнтам, які прагнуть сприйняти суть образного змісту творів, що звучать.

Як і в попередніх томах, чимало місця займають згадки про складові дзвонарської культури. Завдяки літераторам приверталась увага до приписів церковних уставів, потреби ретельного проведення

богослужень добового кола. Це сприяло дотриманню канонічних дзвонінь, оснащення дзвіниць наборами дзвонів, серед якого кожен мав узвичаєне призначення не лише відповідно до уставу, а й *старинною* української Церкви, давнього місцевого звичаю. Значимим було ратне використання дзвонів, обрядове застосування дзвінків. Стають відомі тогочасні назви великодніх клепачок чи тріскавок, тарахкалок, характер їхніх звучань, згадано прадавнє било й гра на ньому. Оцінено роль дзвонів і споруд для них у житті церковної спільноти, відмічено значимість осіб, що відповідали за них; посада паламаря, який часом бив у дзвони, була одним зі щаблів ієрархічної драбини (нею часто піднімалися відомі церковні діячі). Міцнів звичай жертвувати на будову величних і досі дзвіниць. Їх образи є в ілюстрованих книгах, що збагачує дзвонарську іконографію.

Подальшій популяризації музичних відомостей сприяв розвій друкарської діяльності, видання книг церковнослов'янською мовою, завдяки яким отримуємо давньоукраїнські назви музичних інструментів, дізнаємося про розрізнення звучання труби й сурми, метафоричні висловлювання про музику. Увага до музичних інструментів, їхня розповсюдженість і популярність підтверджується тим, що на кінець XVI – початок XVII ст. в Україні склалася багата органологічна лексика. Не випадково письменники минулого широко нею послуговувалися, як і прислів'ями, де метафорично згадувались органологічні відомості. Застосовані сильні виразові засоби сприяли музично-поетичному звучанню окремих фрагментів творів.

Певним чином розповсюдженню музичних знань сприяли діячі освіти, а її розвитку допомагали твори, де згадувались музичні інструменти, подавався характер образу їхніх звучань. Пропаганді різних видів мистецтва, зокрема музики в житті ранньомодерної України, допомагало впровадження нових західноєвропейських освітніх надбань. Чинником розвитку музичного мистецтва було не тільки вивчення “семи вільних наук” в академіях, а й загальна спрямованість освіти в широкій мережі навчальних закладів, опанування їхніми вихованцями співом. Особливу увагу звертали на засвоєння відомостей із Псалтиря. Із нього й інших подібних книг учні отримували певні музичні знання. Суть органологічних відомостей підкріплюється згадкою про музичні інструменти, як складових образу мітологічних героїв Давньої Греції та засіб кращого возвеличення відомих персон. Відповідно інструментознавчі дані сприймалися з публічних виступів, присвячених прославленню діячів культури й освіти, покровителів мистецтв.

Серед різноманітних функцій музики помітне місце займала прикладна й гедоністична. Може тому чимало музичних інструментів пов'язані з працею пастухів. Знаходимо описи характеру гри на аерофонах, різноманітний репертуар музикантів. Дізнаємося, що звучання

органів у латинському богослуженні викликало до них своєрідний інтерес у християн східного обряду.

Доповнять відомості з історії української музики й допоможуть глибше сприйняти музичні терміни та поняття методологічні рекомендації М. Грушевського стосовно подальшого вивчення літописів, упровадження культурно-історичного підходу до трактування отриманих фактів. Водночас опрацювання творів періоду, коли формувалася література, орієнтована не на грецький Схід, а на латинський Захід, спонукає до вивчення подібних процесів у музиці. Цікаві результати дадуть студії такого органологічного джерела, як заповіти, де часто мовилося про пожертви на дзвони й дзвіниці коштами та матеріалом, плату дзвонарям тощо. Не менш привабливим інструментознавчим джерелом стануть епіграми на клейноти. Цінні дослідницькі перспективи відкриває привернення уваги до такої маловивченої царини нашої культурології, як студіювання міських ритуалів і свят давньої України.

Опрацювання *Історії української літератури* М. Грушевського переконує, що її твори важливі не тільки для дослідників джерел музичного мистецтва, зокрема інструментального та вокального, студіювання фольклору, етноорганології, а й послужать міцним базисом для вивчення музики інших народів, розв'язання проблем їхньої медієвістики. Фундаментальна праця дослідника, віднайдені факти служать черговим підтвердженням неабиякого розвитку духовності українців, їх унеску у світову скарбницю культури.

Окрім списку використаних джерел (152 позиції), у нашій праці вміщено іменний і предметний покажчики. Вони, разом із цікавими, як думається, ілюстраціями, сприяють кращому сприйняттю побутування масиву музичних інструментів із груп ідіофонів, мембранофонів, хордофонів, аерофонів і майстерного їхнього використання в Україні. Усе це підтверджує значний педагогічний потенціал викладеного в наших студіях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грушевський М. *Історія української літератури*: у 6-ти томах, 9 кн., т. 1 / [упоряд. Василь Яременко]; передм. Петро Кононенко; приміт. Лідія Дунаєвська. – Київ : Либідь, 1993. – 392 с. (Літературні пам'ятки України).

2. Грушевський М. *Історія української літератури*: у 6-ти томах, 9 кн., т. 4, кн. 1: Усна творчість пізніх княжих і переходових віків XIII–XVII / [упоряд. Олена Таланчук]; приміт. Станіслав Росовецький. – Київ : Либідь, 1994. – 336 с. (Літературні пам'ятки України).

3. Дунаєвська Л. Примітки / Лідія Дунаєвська // Грушевський М. *Історія української літератури*: у 6-ти томах 9 кн., т. 1. – С. 369–387.

4. Кіндратюк Б. “Історія української літератури” Михайла Грушевського як органологічне джерело / Богдан Кіндратюк; [наук. ред. Юрій Ясіновський] : монографія. – Івано-Франківськ : Вид-во

Прикарпат. нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2016. – 192 с. – (Серія “Дзвонарська культура України”. Дослідження, вип. 4 / Центр дослідження дзвонарства ВДНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”).

5. Кононенко П. “Історія української літератури” Михайла Грушевського – етап у розвитку наукового літературознавства / Петро Кононенко // Грушевський М. *Історія української літератури*: у 6-ти томах 9 кн., т. 1. – С. 7–36.

6. Росовецький С. Примітки / Станіслав Росовецький // Грушевський М. *Історія української літератури*: у 6-ти томах, 9 кн., т. 3 / [упоряд. Василь Яременко]; приміт. Станіслав Росовецький. – Київ : Либідь, 1993. – С. 257–278. (Літературні пам’ятки України).

7. Росовецький С. “Історія української літератури” М. С. Грушевського як пам’ятка гуманітарної науки і чинник її сучасного розвитку / Станіслав Росовецький // Грушевський М. *Історія української літератури*: у 6-ти томах, 9 кн., т. 6, кн. 2: Літературний і культурно-національний рух першої половини XVII ст. / [упоряд., приміт., післямова С. Росовецький]. – Київ : Либідь, 1996. – С. 268–277. (Літературні пам’ятки України).

УДК 78.073

Космовская М.Л.

доктор искусствоведения, профессор,
заведующая кафедрами методики преподавания музыки и
изобразительного искусства факультета искусств
Курский государственный университет

МУЗИЦИРОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ: ОТ Н.Ф. ФИНДЕЙЗЕНА К СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. Проблемы педагогики искусства в прошлом и современности, музыка в системе образования в XIX веке и его роль в становлении личности; игра на свирели как одна из форм работы во всеобщем образовании и первые результаты ее внедрения в школах России с предложением одной из возможных форм (игру на свирели) – круг задач предлагаемой статьи, с приглашением к участию в конкурсе-фестивале «Свирель – инструмент мира, здоровья и радости» в Курске в 2016-2017 учебном году.

Ключевые слова. Музыка, музицирование, история русской музыки, донотная система обучения игре на свирели

УДК 78.073

KOSMOVSKAYA M.L.

Kursk State University

**MUSIC PLAINING IN THE EDUCATION OF THE PERSONALITY:
FROM N. F. FINDEISEN TO OUR TIMES ANNOTATION.**

Annotation. Problems of pedagogics of art in the past and the present; music in the education system in the nineteenth century and its role in the formation of the personality; playing the pipe as one of the forms of work in General education and the first results of its implementation in schools part of proposal one of the possible forms (play the pipe) – circle of tasks of the proposed article; with an invitation to participate in the festival "Flute – an instrument of peace, health and joy" in Kursk in the 2016-2017 school year.

Key words. Music, playing music, history of Russian music, pre-note system of teaching playing the pipe

«Педагогика искусства и хореографии в контексте интернационализации профессионального образования» – тема конференции, не вызывающая сомнений в ее актуальности не только для конкретных учебных заведений определенного профиля, но и для повседневной жизни людей всей планеты. Что необходимо человеку для жизни? Здоровье и счастье, даруемые движением (хореография) и приобщением к высшим проявлениям человеческих возможностей, то есть к искусству. Технический прогресс обездвигил человечество и открыл доступ к самым удивительным и уникальным достояниям культуры прошлых веков и современности. Все это делает заявленную тему не просто актуальной, но и злободневной.

Цель профессионального образования – подготовка юношества ко вступлению в жизнь по избранной стезе и от того, какими специалистами (бакалаврами-магистрами) они станут зависит наше будущее. Дело не только в освоении конкретной профессии, что, безусловно, значимо, но и в том, какими они станут-сформируются людьми: сумеют ли они слышать иные мнения, понимать множественность точек зрения на один и тот же факт, осознавать, что при всей инаковости противоположных позиций человек остается человеком. Вспомним слова Н. И. Гнедича из предисловия к первому переводу «Илиады» Гомера, который предлагал, для прочтения его перевода, «переселиться в век Гомера, сделаться его современником, жить с героями, чтобы хорошо понимать их, когда воля и сила человечества развивалась со всей свободой, когда добродетели и пороки были еще исполинские, когда силою, мужеством, деятельностью и вдохновением человек возвышался до богов. Тогда мир, за три тысячи лет существовавший, не будет для нас мертвым и чуждым во всех отношениях: ибо сердце человеческое не умирает и не изменяется, ибо сердце не принадлежит ни нации, ни стране, но всем общее; оно и прежде билось теми же чувствами, кипело теми же страстями и говорило тем же языком» [1, с. 311]. Рассуждения, справедливые не только для исторического погружения, но и для нас сегодняшних: в плане анализа и понимания исходных запросов и потребностей, в решении проблем современности.

Счастье творчества, в чем бы оно ни проявлялось – в игре на инструменте, сочинении стихов или в движении, приносит человеку осознание высших истин, не только даря радость, но и насыщая смыслом его повседневность. И только счастливый человек может воспитывать молодежь, передавать ей опыт и знания предшественников, то есть образовывать их. Пожалуй, это то, о чем размышлял ученик Сократа и учитель Аристотеля, талантливый поэт, музыкант и спортсмен Аристокл, вошедший в историю человеческой мысли как философско-концептуальный древнегреческий мыслитель под прозвищем, данным ему за широкий лоб и плечи – Платон (широкий). Уверенный в абсолютной значимости автономно существующих идей (или эйдосов по его терминологии), составляющих бытие вне времени и пространства Платон оставил нам фразу-афоризм: «Если человек не музыкант, – он не может быть учителем». Добавим – и инженером, и врачом...

О роли искусства и, особенно музыки, в системе бытия говорилось и размышлялось немало на протяжении последних двух столетий. К примеру, В.Ф. Одоевский в середине XIX века написал на императорское имя письмо о том, что будущим инженерам, получающим образование в Горном и Лесном институтах, недостаточно играть только на легко переносимом инструменте (в Уставе Горного Кадетского корпуса так обосновывалась целесообразность этих занятий: «Музыка особенно полезна в том отношении, что по выпуске из корпуса может приятным образом занимать их свободное от должности время, особенно в удаленных местах Сибири, куда они службою предназначаются, и может быть отвлечет их от вредных занятий» [10, с.70]), но надо обучать всех студентов игре еще и на фортепиано. Об исторических результатах этого письма читаем у И.Ф. Петровской: «Как показывают финансовые отчеты, он [проект – прим. М.К.] осуществлен на практике: расходы по обучению пению, на жалованье учителю музыки, ремонт инструментов после этого увеличились, в 1846 куплен “полуорьяль”» [10, с. 97].

«Эстетически образованный человек и к жизни предъявляет более благородные требования» [13, л. 2], – говорил Н. Ф. Финдейзен¹, всей своей деятельностью стремившийся к объединению людей и народов через музыкальное просвещение. Музыка стала его профессией. Рассуждая, он писал в дневниках в начале своего пути:

¹ Финдейзен Николай Федорович (1868–1928) – ученый, историк, источниковед и историограф русской музыки с древнейших времен, музыкальный критик (не только практик, но и теоретик, разработавший научные основы музыкальной критики), создатель и бессменный редактор-издатель “Русской музыкальной газеты” (1894–1918), музыкально-общественный деятель, лектор и коллекционер, собравший обширнейшую частную музыкальную коллекцию, значительной частью которой были, сохранившиеся его стараниями, исторические документы и материалы.

«Читаю “Лекции об искусстве” – Ип<полита> Тэна². Замечательная книга. Удивительно, однако – почему все философы – умные люди сопоставляют музыку только с архитектурой? Ведь она действительно высшее из искусств, так как обнимает все прочее. Архитектура дала ей только форму; скульптура – образы, живопись придала удивительные краски, Traumerei³, картины – все это есть в музыке; поэзия, драма – дали ей декламацию, дали ей трагические порывы... Одна музыка способна обнять все искусства, в одной музыке можно найти все и нельзя ничего уловить – она подобна Божеству» [с.93].

Как же входил Н.Ф. Финдейзен в свою профессию, как и почему он, юноша из купеческой семьи, закончивший Санкт-Петербургское коммерческое училище, стал редактором-издателем крупнейшего специально-музыкального журнала в России – «Русской музыкальной газеты» (1894–1918) и автором первого фундаментального труда, основанного исключительно на первоисточниках – «Очерков по истории музыки в России с древнейших времен до конца XVIII века», вышедших уже в советское время – в 1928–1929 годах? Что заставило его собрать один из самых больших архивов по истории музыкальной культуры (более 6000 единиц хранения)? Поиски ответов на эти вопросы – в десятках работ о нем [2–8], в последние годы размещенных в государственной Научной электронной библиотеке elibrary.ru и доступных каждому в открытом информационном пространстве. В рамках же статьи отмечу только один факт: с детства он был погружен в атмосферу домашнего музицирования; в училище (в закрытом пансионе для детей купцов) были обязательными музыка (церковная служба и инструментальное музицирование во второй половине дня) и танцы; с русскими, украинскими и зарубежными операми и балетами он знакомился самостоятельно за фортепиано по клавирам. Кстати, именно в этой системе – в анализе и разборе нот клавиров и партитур М.А. Балакирев взрастил тех, кто откликнулся на его талант исполнителя. Так мир получил новую русскую школу, которую, по меткому выражению В.В. Стасова в XX веке стали называть «Могучей кучкой».

На первых порах и для кучкистов, и для Н.Ф. Финдейзена музицирование стало естественной потребностью, радостью, которая дарует счастье; затем страстным увлечением (особенно после посещения концертов А. Г. Рубинштейна); далее осознанием себя в музыкальном мире и в результате – отказ от полной финансовой обеспеченности ради постижения звукового пространства. От элементарного музицирования – к профессии.

² Очевидно имеется в виду переводное издание редакции «Философских записок» (пер. А.Н. Чудиновой), включавшее лекции И. Тэна «Философия искусства и об идеале в искусстве», «Искусство в Италии и Нидерландах» и «Филологические записки». (- Воронеж: тип. В.А.Г ольдштейна, 1869–1871).

³ Traumerei (нем.) - грезы.

Вот о первом шаге и необходимости его обеспечения для каждого ребенка и следует сказать особо. Но сначала – об особых способах постижения звука. Как известно, ошибки в образовании передаются по наследству, но уже в геометрической прогрессии... А отсюда – стремление найти что-то новое.

В начале 1990-х годов, в поиске ответов на методические вопросы, задаваемые педагогическими ситуациями в работе со школьниками и дошколятами (по совместительству, одновременно с работой в вузе), пришла к постижению ряда открытий. Одним из первых на этом пути было знакомство с методикой пластического интонирования А.И. Бурениной. Оказалось, что учить движению под музыку, а вернее радостно сосуществовать с детьми в звуковом пространстве и танце, открывая самого себя в захватывающем и таинственном мире звуков вполне реально. До сих пор помню чувство, охватившее на первом же семинаре в Санкт-Петербурге: от звука – к жесту, движению, пластическому самовыражению и, в итоге, к неповторимому и захватывающему танцу. Импровизация тела под звуки музыки... Восторг и удивление, радость от раскованности движения, удовольствие и желание продолжать двигаться, импровизируя собственным, Богом данным телом.

Это был тот путь в пластическом движении, по которому Провидение вело и меня в музыкально-педагогическом поиске. Занятия по истории музыкальной культуры в старших классах школы-лицея №21 города Курска с открытия этого учебного заведения в 1990 г., а несколько позднее и уроки музыки в начальных классах, я старалась вести не только как прикосновение школьников к таинству звуковой Вселенной в лучших классических образцах, но и как самостоятельное вхождение в музыку, создание собственного звукового мира через опыт самовыражения.

Знакомство со свирелью – еще одно открытие. Элементарная, производившаяся в то время на Завидовской фабрике детских игрушек в Подмоскowie, массовым способом, свирелька оказалась строящим инструментом. Это обнаружила московский педагог Э.Я. Смелова и приложила к работе с этой полуигрушкой – музыкальным инструментом исконно народный способ обучения. Вы видели, как дети объясняют друг другу условия игр новичкам – своими словами, лаконично. Вот и тут – в основе лежит счет отверстий, а их всего шесть. Значит и играть на этой свирели может каждый, кто умеет считать до шести.

Рассказ об апробации идеи, о ее внедрении и распространении, о создании учебно-методического комплекса и его достоинствах и недостатках занимает не один час, впрочем, основное – в публикациях, которые можно почитать не только в elibrary.ru, но и на специально созданном уже в наши дни сайте www.svirel.biz.

Определенным итогом научно-практической работы со свирелью можно считать всероссийские с международным участием конкурсы-фестивали, которые с 2014–2015 учебного года проводятся в Курском государственном университете. По уже сложившейся за последние годы традиции 1 октября 2016 года, в День музыки объявлен III конкурс-фестиваль «Свирель – инструмент мира, здоровья и радости», очный тур которого пройдет в конце мая 2017 года в Курске.

Два прошедших очно-заочных конкурса-фестиваля с итоговой научно-практической конференцией «Инструментальное музицирование в школе: история, теория и практика» показали, что сегодня в России сотни школ взяли в свою практику свирель. Дети музицируют, в эту работу вовлекаются взрослые (особенно хорошо отработан этот аспект в Казани) – мамы и папы, дедушки и бабушки. А это – тропинка к возрождению повсеместного семейного музицирования. В Мегиионе Ханты-Мансийского автономного округа создаются большие хореографические композиции, в которых дети поют, танцуют и играют на свирели. В Вологде ансамбль «Созвездие» под руководством Л.Ю. Смирновой, лауреата Гран-при курского конкурса 2016 года, приглашают на самые ответственные концерты. В Тамбове два ансамбля под руководством Л.В. Ульяновой, осваивая элементарный инструментарий (свирель, блок-флейту), переходят к игре на старинных музыкальных инструментах. А в Тынде Амурской области Дальневосточного округа уже идут дальше: «Творческая мастерская Лель» М.А. Игнатовой (см. в www.youtube.com) – это уже приближение к высшему совершенству на мастеровой свирели. Семейный ансамбль «Весенняя свирель» П.В. Шмырева концертирует по стране и далеко за ее пределами с показом собственного мастерства в игре на разнообразнейших духовых инструментах.

И все это – музицирование, то есть игра на музыкальных инструментах ради собственного удовольствия. Из Татарии на конкурс прислали видеозапись игры на курае, из Москвы – на славянской свирели, растет число блок-флейтистов... Круг представителей, играющих на аналогах шестидырочной свирели промышленного производства весьма пока еще мал. Однако цель – познать включение свирели в начальное всеобщее образование уже постепенно достигается. С большим интересом мы следим за видеосообщениями об украинских исполнителях на сопилке и будем очень рады, если в число конкурсантов нашего музыкального форума добавятся и Ваши исполнители.

Исследовать темы, предложенные конференцией в Мелитополе, вводить музицирование во всеобщем образовании и бить в набат о спасении наших душ (или, подобно В.Ф. Одоевскому, писать прошения на высочайшее имя) сегодня необходимо: локальные войны с их уже далеко нелокальными последствиями – результат недоработки в сфере эстетического образования. Об этом предупреждал еще в

конце 1980-х годов Д.С.Лихачев: «Чрезвычайно опасно, что естественные науки опережают в своем развитии гуманитарные. ... Между тем, гуманитарные науки и искусства формируют нравственный мир каждого отдельного человека и всего общества в целом» [9, с.16]. Возврат к домашнему музицированию в общем образовании; к музицированию, для начала, на элементарных музыкальных инструментах – свирели, сопилке и других аналогах – может стать первым практическим шагом на пути к оздоровлению народов, населяющих Землю, шагом к миру и благополучию во всем мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнедич Н. И. Предисловие к первому изданию русского перевода «Илиады» Гомера / Н.И. Гнедич. – URL: <http://rvb.ru/19vek/gnedich/01text/03iliad/073.htm>. – Дата обращения – 23.10.2016.

2. Космовская М.Л. Дневники Н.Ф. Финдейзена и материалы «Русской музыкальной газеты» о Первой мировой войне // Вопросы истории. – 2016. – № 3. – С. 69–89. – URL:<http://elibrary.ru/item.asp?id=25593636> – Дата обращения – 23.10.2016.

3. Космовская М.Л. История музыкальной культуры в наследии Н.Ф. Финдейзена: Монография. – Курск: КГУ, 2006. – 308 с.

4. Космовская М.Л. Н.Ф. Финдейзен и его роль в истории русской музыкальной критики / Автореферат дис... канд. искусствоведения. – Л., 1990. – 21 с.

5. Космовская М.Л. Н.Ф. Финдейзен. Культурно-историческое значение наследия. Автореферат дис. ... докт. искусствоведения. – СПб.: Изд-во СПбГК, 1998. – 32 с.

6. Космовская М.Л. Наследие Н.Ф. Финдейзена. Монография. – Курск: Изд-во КГПУ, 1997. – 201 с.

7. Космовская М.Л. Научно-практическая деятельность факультета искусств Курского государственного университета по музицированию в общероссийском масштабе // Ученые записки Курского государственного университета: Электронное издание. – 2015. – №4. – 13 с. – URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/041-012.pdf>. – Дата обращения – 1.12.2015

8. Космовская М.Л. Реформы образования и музыкальное воспитание // Ученые записки Курского государственного университета: электронное издание. – 2014. – №2 (30). – С. 135–140. – URL: <http://scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=35> – Дата обращения – 23.10.2016.

9. Лихачев Д.С. // Наука в СССР. – 1988. – №2. – С.1–17.

10. Лоранский А.М. Исторический очерк Горного института / А.М. Лоранский. – СПб., 1873. – С. 38–115.

11. Петровская И.Ф. Музыкальное образование и музыкальные общественные организации в Петербурге. 1801–1917 [Энциклопедия] / И.Ф. Петровская. – СПб.: Изд-во «Петровский фонд», 1999. – 367 с.

12. Финдейзен Н.Ф. Дневники. 1892–1901 / Вступительная статья, расшифр. рук., иссл., ком., подг. к публ. М.Л. Космовской. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2004. – 429 с.

13. Финдейзен Н.Ф. О введении в программу учебного плана Народной школы курса Всеобщей истории музыки. Докладная записка и программа одногодичного курса. (18 сент. 1918 г) // ОР РНБ. – Ф.816. – Оп.1. – Ед.хр.258. – 9 л.

BIBLIOGRAFY

1. Gnedich N. I. Predislovie k pervomu izdaniyu russkogo perevoda «Iliady» Gomera / N.I. Gnedich. – URL: <http://rvb.ru/19vek/gnedich/01text/03iliad/073.htm>. – Data obrascheniya – 23.10.2016.

2. Kosmovskaya M.L. Dnevnik N.F. Findeyzena i materialy «Russkoy muzykalnoy gazety» o Pervoy mirovoy voyne // Voprosy istorii. – 2016. – № 3. – S. 69–89. – URL:<http://elibrary.ru/item.asp?id=25593636> – Data obrascheniya –23.10.2016.

3. Kosmovskaya M.L. Istoriya muzykalnoy kultury v nasledii N.F. Findeyzena: Monografiya. – Kursk: KGU, 2006. – 308 s.

4. Kosmovskaya M.L. N.F. Findeyzen i ego rol v istorii russkoy muzykalnoy kritiki / Avtoreferat dis... kand. iskusstvovedeniya. – L., 1990. – 21 s.

5. Kosmovskaya M.L. N.F. Findeyzen. Kulturno-istoricheskoe znachenie naslediya. Avtoreferat dis. ... dokt. iskusstvovedeniya. – SPb.: Izd-vo SPbGK, 1998. – 32 s.

6. Kosmovskaya M.L. Nasledie N.F. Findeyzena. Monografiya. – Kursk: Izd-vo KGPU, 1997. – 201 s.

7. Kosmovskaya M.L. Nauchno-prakticheskaya deyatelnost fakulteta iskusstv Kurskogo gosudarstvennogo universiteta po muzitsirovaniyu v obscherossiyskom masshtabe // Uchenyie zapiski Kurskogo gosudarstvennogo universiteta: Elektronnoe izdanie. – 2015. – № 4. – 13 s. – URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/041-012.pdf>. – Data obrascheniya – 1.12.2015

8. Kosmovskaya M.L. Reformy obrazovaniya i muzykalnoe vospitanie // Uchenyie zapiski Kurskogo gosudarstvennogo universiteta: elektronnoe izdanie. – 2014. – № 2 (30). – S. 135–140. – URL: <http://scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=35> – Data obrascheniya – 23.10.2016.

9. Lihachev D.S. // Nauka v SSSR. – 1988. – № 2. – S.1–17.

10. Loranskiy A.M. Istoricheskiy ocherk Gornogo instituta / A.M. Loranskiy. – SPb., 1873. – S. 38–115.

11. Petrovskaya I.F. Muzyikalnoe obrazovanie i muzyikalnyie obschestvennyie organizatsii v Peterburge. 1801–1917 [Entsiklopediya] / I.F. Petrovskaya. – SPb.: Izd-vo «Petrovskiy fond», 1999. – 367 s.

12. Findeyzen N.F. Dnevnik. 1892–1901 / Vstupitel'naya statya, rasshifr. ruk., issl., kom., podg. k publ. M.L. Kosmovskoy. – SPb.: Dmitriy Bulanin, 2004. – 429 s.

13. Findeyzen N.F. O vvedenii v programm uchebnogo plana Narodnoy shkolyi kursa Vseobschey istorii muzyiki. Dokladnaya zapiska i programma odnogodichnogo kursa. (18 sent. 1918 g) // OR RNB. – F.816. – Op.1. – Ed.hr.258. – 9 p.

УДК 378.091.33:781.65

Кулага Т. А.

магистрант кафедры теории и методики
музыкального образования и хореографии
Мелитопольский государственный педагогический
университет им. Богдана Хмельницкого

ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛИСТА ИСКУССТВУ ИМПРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам современного вокального искусства. Автор раскрывает некоторые приемы работы с вокалистами, дающие возможность оптимизировать процесс обучения искусству импровизации.

Ключевые слова: вокальное искусство, импровизация, методы и приемы, развитие ладо-гармонического и ладо-функционального слуха.

Движущей силой человечества являются творческие личности. Потребность в них обусловлена, во-первых, тенденциями развития общества, которое остро нуждается в образованных, всесторонне развитых и умеющих нестандартно мыслить, креативных личностях, способных быстро принимать решения и воплощать их в процессе активной творческой деятельности. Во-вторых, умение импровизировать, действовать мгновенно и спонтанно легче всего развивать во время занятий музыкой, потому, что занятия искусством по своей природе являются творческим процессом. В-третьих, импровизация становится образовательной и творческой стратегией в современной педагогике. В-четвертых, огромное количество разнообразных музыкальных шоу, конкурсов, фестивалей способствует поиску исполнителями новых средств, подчеркивающих их индивидуальность, а искусство импровизации является одним из этих способов. Однако, несмотря на широкое применение на практике,

она является одним из наименее теоретически изученных и методически осмысленных явлений.

Существовая с незапамятных времен в виде элементарных проявлениях в старинных обрядах и искусстве народных музыкантов импровизация прошла через равноправие с «нотным» искусством до своего «золотого века» в XVI – XVII веках и всеобщего восхищения ею многими музыкантами в эпоху романтизма. Но на рубеже XIX и XX веков она отступила на задний план, уступив место развитию безупречной техники. И только появление джаза и широкое взаимопроникновение музыкальных культур разных стран и народов, для которых импровизация является основной формой существования, вернула ее на музыкальную арену современности.

Вопросам обучения искусству импровизации посвящены методические работы Г. Гельфгата, О. Геталовой, Г. Дмитриева, А.Квач, О. Суханаевой, Д. Шайхутдиновой, Г. Шатковского и др. Но при всей их значимости необходимо отметить, что они достаточно консервативны, не всегда направлены на свободное (и в тоже время логическое) мышление, а также в них преобладают репродуктивные методы обучения и виды деятельности.

Актуальность данной статьи заключается в том, что методические аспекты процесса обучения искусству импровизации в музыкальной педагогике раскрыты недостаточно и требуют переосмысления, обновления и дополнения. Именно поэтому, по нашему мнению, задача педагогов-музыкантов состоит не только в том, чтобы не только помочь ребенку получить определенные профессиональные навыки, научить ориентироваться в океане музыкальной информации, привить музыкальный и эстетический вкус, но и в том, чтобы разбудить творческую энергию и развить индивидуальность каждого ребенка.

Однако, в процессе педагогической деятельности обнаружилось следующие противоречия:

- отсутствует теоретико-практическая подготовка будущих вокалистов. А ведь развитый ладо-гармонический слух и ощущение внутритональных функциональных связей не только помогает в работе над произведением, но и является необходимым для успешной импровизации. Также касается и развития метро-ритма, особенно в джазовой музыке, где используется особая долевая пульсация («off-beat») и первая доля в аккомпанементе зачастую скрыта или не ярко выражена;

- недостаточное внимание уделяется построению драматургии исполняемых песен. Тенденция выучивать мелодию песни, а потом подставлять к ней слова следующих куплетов, особенно наблюдаемая в общеобразовательных школах, приводит к однообразному механическому исполнению произведения;

- большинство импровизационных фрагментов либо скопированы с известного исполнителя, либо придуманы педагогом и затем скопированы с него и выучены учеником, а это уже не импровизация по своей сути;

- постановка концертных номеров зачастую не дает возможности ребенку сосредоточиться на вокальном исполнении, тем более на импровизации, т. к. ему постоянно необходимо думать о навязанном ему порядке пластических движений в произведении. Либо наблюдается другая крайность, когда отрабатываются движения до полного автоматизма, но тогда существует опасность, что исполнение этого произведения превратится в машинальное, что может отразиться и на пении и на импровизации;

- индивидуальные занятия сольным пением длятся всего 45 минут, из которых почти половина занимает распевка, работа над звукообразованием, звукоизвлечением и дикцией. Соответственно, на работу над произведениями и импровизацией остается немногим более 25 минут.

Цель статьи – изложить некоторые, проверенные на практике, методы и приемы работы, формирующие способность к импровизации и служащие достижению нескольких целей одновременно.

Изложение основного материала. На протяжении прошлого столетия искусство импровизации прошло весь путь эволюции от простых мелодико – ритмических варьирований архаичного джаза до модалной и свободной импровизации (алеаторики) второй половины XX века. К концу XX века идея неограниченной свободы стала менее выраженной, что усилило роль темы в импровизации.

В наше время искусство импровизации актуально не только в джазе. В эстрадной музыке она используется довольно часто. Ее структурной особенностью является одновременное сочинение музыки и ее исполнение. По степени свободы и подготовленности импровизации можно разделить на четыре типа: квазиимпровизация - полностью составленная и выученная наизусть; составленная и выученная наизусть импровизация с небольшими отклонениями от текста; импровизация, содержащая подготовленные кульминации, паузы, каденции, сложные последовательности и т. п.; спонтанная от начала до конца импровизация. Это типы лежат в основе последовательного обучения искусству импровизации.

В основе импровизации как вида музыкальной деятельности лежит творческое музыкальное мышление, которое реализуется при помощи музыкального языка, состоящего из мелодики, ритмики, гармонии, ладов, средств музыкальной выразительности, стилистических особенностей каждого жанра и т. д.. Слуховое закрепление «музыкального языка» и превращение его в собственное достояние исполнителя и является основой формирования способности к импровизации.

Практика показала, что наилучших результатов можно добиться при практическом применении многих, достаточно сложных с точки зрения теории, элементов музыкального языка уже на начальном этапе обучения. Например, первоклассники совершенно естественно и не напрягаясь, поют народные песни в размере 5/8, и нет необходимости акцентировать их внимание на том, что это сложный размер. Использование аккомпанемента с «блуждающим» басом помогает начинающим более явно ощутить долевою пульсацию, а тем, кто серьезно заинтересовался эстрадно-джазовым исполнительством, переключить сознание с классического метра (с сильной, относительно сильной и слабой долями) на джазовый «off-beat» (смещение опорных долей с первой и третьей доли на вторую и четвертую).

Во время распевания целесообразно использовать не только мажорную и минорную гаммы, а пентатонику и миксолидийский, лидийский и дорийский лады. При этом аккомпанемент при пении этих ладов необходимо логически разрешать в тонику (совершенный кадансовый оборот) или VI ступень (прерванный оборот) соответствующих тональностей. Например, миксолидийский лад от «соль» естественным образом разрешается в до-мажор (G_7-C) и через вводный септаккорд в ля-минор ($G_7-ум.G\#_7-Am$), лидийский лад от «до» - через соответствующие доминанты в до-мажор ($C-D_2-G_{6/5}-C$) и ля-минор ($C-D_{4/3}-E_{6/5}-Am$), дорийский от «ля» - через соответствующие доминанты в ре-мажор ($Am-A_7-D$) и ре-минор ($Am-A_7-Dm$). Эти лады поются восьмыми или триолями (в зависимости от гармонической цепочки), а 7 ступень четвертной (для того, чтоб ребенок смог лучше услышать диссонирующую и стремящуюся к устойчивости гармонию) слогическим ее разрешением, при этом все звуки лада играют в виде мелодической линии, кроме разрешения, давая ученику возможность сделать это самостоятельно. Этот прием помогает освоить «на слух» лады, особенности их звучания и внутри-ладовые тяготения мажора и минора, а также очень хорошо развивает ощущение ладо-тональных и функциональных связей на практическом уровне. По мере их освоения, нужно рекомендовать петь их без мелодической линии, играя только аккордовую последовательность. Практика показала, что не целесообразно на начальном этапе концентрировать внимание ребенка на их названиях, гораздо важнее, чтоб он имел опыт их интонировать и ощущать естественные ладо-тональные связи в пределах европейской ладо-тональной системы. Гармонизацию желательно варьировать, тем самым давая возможность на слуховом уровне ощутить (пусть и не сознательно) различные «краски», которыми способна разукрасить музыку гармония. Мнение некоторых вокалистов о том, что знание теории, гармонии, формы и т. д. для них не обязательно на наш взгляд является глубоким заблуждением.

В процессе работы над артикуляционными упражнениями на одной ноте, можно использовать различную гармонизацию и фактуру, тем самым давая ребенку возможность услышать, что изменяющийся аккомпанемент позволяет добавить различные краски к статичной мелодической линии. При работе с мелодическими упражнениями есть резон предложить спеть это упражнение, изменив ритмический рисунок, динамику, тембр, способ звукоизвлечения и т. д. Чем больше экспериментов, тем свободней со временем спонтанная импровизация.

Если этим заниматься с самого начала, то для ученика не составляют труда такие вариации. То же самое рекомендуется делать в песнях. Выучив мелодию песни, предложить ученику в каждом следующем куплете немного ее изменить – ритмически, мелодически, динамически и т. д.. После определения ВМЕСТЕ С УЧЕНИКОМ смысловой кульминации, порекомендовать динамизировать развитие внутри формы при помощи изменения мелодического движения, введения скачка к кульминационному звуку, задержания, акцента, синкопы, полиритмии и т. п.. Если ребенок испытывает затруднения, ненавязчиво направить его к логическому решению поставленной задачи в соответствии с уровнем его подготовленности и свободы музыкального мышления.

Варьирование мелодии – это начальный этап в освоении искусства импровизации. Хороший результат дает повторение «на слух» наигранных или пропетых педагогом мелодических моделей (паттернов), которые можно найти в любой методике по импровизации. Чем большее количество моделей споет или сыграет ученик, тем более обширным и многообразным будет его импровизаторский тезаурус. При этом нет необходимости заучивать эти модели наизусть досконально. Намного полезнее проанализировать с учеником особенности мелодического движения в наиболее удачно пропетых или понравившихся ему фрагментах.

Для развития метро-ритма хороший результат дает использование поочередных шагов и хлопков во время вокально-дикционных упражнений. Например, 1 доля – шаг в сторону, 2 – хлопок и одновременно приставить другую ногу, 3 – шаг в обратную сторону, 4 – хлопок и одновременно приставить другую ногу. Это упражнение помогает ощутить долевую пульсацию и, что особенно важно для эстрадной и джазовой музыки, слабые доли. Желательно также использовать мелодические упражнения, начинающиеся из-за такта, причем следить за тем (и акцентировать внимание ученика), чтобы пластические движения начинались с первой доли. Это впоследствии поможет ребенку вовремя менять движения во время выступления, не считая количество движений, а логически и естественно переходя к следующему.

При подготовке сольных концертных номеров с хореографией, более конструктивно отработать с ребенком комплекс пластических движений, соответствующих стилю данного произведения, а их порядок ученик сам установит во время исполнения. В процессе репетиций целесообразно рекомендовать ученику регулярно менять порядок движений, при желании добавлять или убирать какие-либо элементы, интерпретировать уже знакомые движения и т. п., обязательно соотнося их с художественным образом. Единственное условие, чтобы каждое следующее движение начиналось с нового музыкального построения и обязательно на первую долю, независимо от того, с какой доли начинается новая музыкальная фраза.

Специально подобрав записи одной и той же песни в различных исполнениях и интерпретациях вокалистов и инструменталистов (для более «продвинутых» учеников – это может быть домашним заданием), рекомендуется все внимательно послушать дома, а на занятиях разобрать и проанализировать понравившиеся варианты исполнения.

Так как европейская и славянская музыка во многом и кардинально отличается от джазовой, целесообразно предложить ребенку, интересующемуся этим направлением, слушать дома в качестве фоновой музыки доступные для восприятия записи оркестра Каунта Бэйси, Натали Коул, Дайаны Кролл и других исполнителей джаза. Однако, не следует пренебрегать классической музыкой, которая способствует выработке правильного и красивого звука, и национальным фольклором, являющимся генетически естественными. Ограничение каким-либо одним жанром или стилем не дает разностороннего музыкального развития.

С точки зрения методологии, на наш взгляд, основополагающим методом в процессе обучения импровизации является метод проблемного обучения. Для достижения свободы в выражении своих мыслей необходимы не формулы, а алгоритмы с достаточной степенью собственных вариаций. У детей, дошедших до какого-либо, даже незначительного результата, собственными силами (путем проб и ошибок), наблюдается более раскрепощенное и гармоничное исполнение. Импровизация, особенно на начальном этапе, может быть заранее сочинена и выучена, но, обязательно, сочинена самим исполнителем. Пусть лучше первая импровизация будет состоять из нескольких нот, но она будет достижением самого ребенка.

Особенно аккуратно необходимо подходить к оцениванию. Ни в коем случае нельзя говорить ученику, что он сочинил не правильно (да и категория правильности в этом случае относительна). Педагог обязан внимательно отнестись к творению ребенка, обязательно его похвалить, отметить то, что ему понравилось и только потом ПРЕДЕЛЬНО корректно указать на то, что, по его мнению, не совсем логично, и помочь ребенку откорректировать его импровизацию. С

нашей точки зрения, все указания должны носить рекомендательный, а не догматический характер. До всего ребенок должен дойти сам постепенно, в темпе, соотносимом с его способностями, уровнем развития и восприятия.

Не лишним будет всегда помнить высказывание Рика Уоррена: «Люди готовы брать на себя ответственность. Когда им доверяют, они расцветают и начинают расти. ... Если авторитет будет рука об руку идти с ответственностью, люди начнут проявлять поразительную креативность. Люди всегда креативны настолько, насколько это позволяет им структура» [9].

Подводя итоги, необходимо отметить, что импровизация это начальный, а не конечный момент музыкального образования и воспитания, и потому начинать обучение этому искусству, по нашему мнению, нужно как можно раньше.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баташев О. Феномен импровизации / О. Баташев. // Советская музыка. [Электронный ресурс]. – М.: Музгиз, 1987. – № 2. – Режим доступа к статье: <http://www.jazz.ru/pages/batashev/improvisation.htm>

2. Беспалов О. Развитие музыкально-импровизационных способностей подростков в условиях дополнительного образования [автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»] / О. Беспалов. – Тверь, 2011. – 27 с

3. Гельфгат Г. Сочинение и основы импровизации. Импровизация на фортепиано: прогр. и метод. указ. для ДМШ и ДШИ / Г. Гельфгат. – К.: Республиканский методический кабинет, 1989. – 17с.

4. Геталова О. Импровизация: автор. прогр. для ДМШ и ДШИ / О. Геталова. – СПб: Композитор, 2009. – 16 с.

5. Козырев Ю. Функциональная гармония: уч. пособ. / Ю Козырев. – М.: МКИМ, 1988. – 47 с.

6. Мальцев С. О психологии музыкальной импровизации / С. Мальцев. – М.: Музыка, 1991. – 88 с.

7. Мун Л. Импровизация как вид творческой деятельности в теории и практике музыкального образования [дисерт. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук по спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»] / Л. Мун – М.: РАО Институт художественного образования, 2001. – 171 с.

8. Рунин Б. О психологии импровизации: Психология процессов художественного творчества; [сборн. статей. под ред. Б. Мейлах, Н. Хренова] / Б. Рунин. – Л.: Наука, 1980. – с 45-57.

9. Уоррен Р. Вся королевская рать / Р. Уоррен, пер. В. Голышев – М.; Правда, 1998. – 127 с.

10. Шатковский Г. Сочинение и импровизация мелодий: метод. разр. для преп. ДМШ и ДШИ / Г. Шатковский. – М.; Агро НИИТЭИПП, 1989. – 88 с.

Репринцев М. А.

аспирант кафедры художественного образования и истории искусств, Курский государственный университет

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ КОМПОЗИЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. Автор статьи обращается к анализу феномена «композиционное мышление» и его развитию средствами проектной деятельности. Особое внимание обращено на развитие умений и навыков композиционного мышления, содержание и организацию проектной деятельности будущих дизайнеров, ее влияние на развитие композиционного мышления студентов, грамотного выстраивания ими композиционного решения выполняемых дизайн-проектов. Композиционное мастерство придает деятельности дизайнера художественную специфику и помогает формировать и совершенствовать композиционное мышление.

Ключевые слова: педагогика профессионального образования, дизайн-образование, композиционное мышление, изобразительное искусство, проектная деятельность.

Mikhail A. Reprintsev,

graduate student of art education and art history, Kursk State University

PROJECT ACTIVITY IN THE SYSTEM DEVELOPMENT TOOLS COMPOSITE THINKING OF THE FUTURE DESIGNERS

Annotation. The author refers to the analysis of the phenomenon of "compositional thinking" and its development by means of project activities. Particular attention is paid to the development of the skills of compositional thinking, content and organization of project activities and coming designers, its influence on the development of composite thinking of students, competent building of composite solutions performed design projects. The compositional skill gives the designer artistic activity specificity and helps to shape and improve the compositional thinking.

Keywords: teaching of vocational education, education design, compositional thinking, visual arts, design activity.

Сегодня уже вполне очевидно, что дизайн прочно вошел в повседневную жизнь человека, предопределяя всю систему его отношений с окружающим миром, оказывая очень мощное влияние на предпочтения человека, его стереотипы и установки, осуществляемый выбор, содержание и характер социального взаимодействия. В широкой палитре профессиональных качеств будущего дизайнера одним из ключевых, базовых является композиционное мышление, которое представляет собой активный процесс творческого осмысления и преобразования личностью окружающей действительности. Композиционное мышление отражает действительность не только в виде композиций отдельных фрагментов природы, но и определяет

общие композиционные связи, существующие между ними. Эти связи отражаются в виде композиции изображения. В сущности *высший, познавательный мыслительный процесс, направленный на воплощение замысла в художественное произведение называется композиционным мышлением*, которое в совокупности с художественно-образным мышлением и составляет творческое мышление, т.е. эти два вида мышления определяют и направляют творческий процесс художника. Но на практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует в других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. «Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития» [6, с.175].

Работы ряда исследователей раскрывают онтологические и феноменологические аспекты природы композиционного мышления будущего дизайнера. В этом плане особый интерес представляет ряд диссертаций, непосредственно обращенных к исследованию этого феномена (С.Н. Данилушкина, А.В. Гавриков, А.Д. Куликов, Н.П. Меньшиков, Л.И. Панкратова и др.). Так, например, Н.П. Панкратова интерпретирует композиционное мышление как основу профессиональной подготовки художника-педагога [5, с.153], утверждая, что эффективное развитие композиционных способностей студентов возможно только в результате направленного педагогического воздействия, которое определяется характером организуемой композиционной деятельности [3, с.6]. Исходя из фундаментального понимания природы творческих способностей личности (Б.М. Теплов), С.Н. Данилушкина выделяет ряд условий развития композиционного мышления студентов: а) композиционное мышление, необходимое для полноценной композиционно-творческой деятельности, формируется постепенно в длительном образовательном процессе, основанном на постоянной изобразительной практике; б) активизация процесса развития композиционного мышления обеспечивается привлечением студентов к выполнению специально организованной композиционной деятельности, сопровождающееся осознанным овладением предметом деятельности при оптимальной степени трудности; в) развитие композиционного мышления студента происходит в результате многократного повторения близких по структуре способов композиционной деятельности; г) целенаправленное развитие творческих способностей студента происходит в процессе выполнения им постепенно усложняющейся системы учебной композиционной деятельности, направленной на поэтапное овладение содержанием изучаемого материала на уровне репродуктивного воспроизведения, композиционного экспериментирования на основе образца, более свободного преобразования объекта восприятия на продуктивном уровне с выходом на собственно творческий уровень композиционной

деятельности; д) процесс развития композиционных способностей студентов становится управляемым, если система учебных заданий построена в соответствии с дидактическими принципами систематичности и последовательности, а также постепенного усложнения учебного материала, содержание теоретического и практического разделов курса композиции соответствует степени сложности организуемой композиционной деятельности студентов; е) решению задачи постепенного продвижения студентов от репродукции к творчеству способствует система учебных заданий, которая позволяет повысить активность студентов и скорость усвоения ими нового материала, более эффективному использованию учебного времени, контролю процесса овладения студентами композиционной деятельностью, стимулированию постепенного развития их композиционных способностей; ж) основным условием успешного развития творческих способностей студентов выступает адекватная содержанию обучения педагогическая организация композиционной деятельности студентов; з) интенсивность развития композиционных способностей студента в значительной степени зависит от его мотивационной готовности к выполнению композиционно-творческой деятельности, наличия склонности к данному виду изобразительной деятельности [3, с.7].

Формированию композиционного мышления способствуют упражнения и задания по таким дисциплинам как рисунок, живопись, композиция, композиционное формообразование и др. Система подготовки специалистов в области изобразительного искусства, дизайна и архитектуры построена так, что базой для всех дисциплин профессионального цикла служит композиция. Композиционное мастерство придает деятельности дизайнера художественную специфику и помогает формировать и совершенствовать композиционное мышление. В процессе изучения формальной композиции – композиции, построенной на сочетании абстрактных элементов (точка, линия, пятно, цвет) и лишенной предметного содержания [4, с.61], будущие дизайнеры получают теоретические знания, которые являются базой композиционного мышления, средством понимания законов и методов художественно-композиционного формообразования. Изучая работы известных художников, в процессе выполнения формальной композиции на занятиях, студенты учатся мыслить формообразующими категориями, такими как объемно-пространственная структура и тектоника; масштаб, пропорции, ритм, метр; контраст и нюанс; симметрия и асимметрия; колорит. Например, студентам предлагается выполнить геометризованную интерпретацию картины без передачи предметных форм, построенных на контрастах светлого и темного. Логика и характер предлагаемых будущим дизайнерам задний могут быть такими: выполнение в композиции с передачей контрастных отношений,

используя выразительные средства графики и цвета; выполнение композиции с изображением различных текстур; выполнение композиции из отпечатанных и нарисованных текстур; создание коллажа из контрастных по фактуре материалов и его живописная интерпретация; выполнение композиции из различных геометрических форм, например, создание композиции из кругов и круглых форм, композиция из квадратных и прямоугольных форм и т.д.; создание композиции при помощи приема смещения и др. Основное требование к результатам выполнения этих заданий является наличие нескольких вариантов решения задания.

Важную роль в формировании композиционного мышления студентов играет постепенное усложнение композиционной деятельности. Это усложнение может выражаться не только в масштабах предлагаемого проектного задания, но и в его детализировке, наличии предварительных условий, характеристик предлагаемой к дизайнерскому решению среды, стилистической заданности проектируемого объекта и т.д. Формирование композиционного мышления – процесс, требующий определенных условий, длительности, непрерывного решения композиционных задач. При этом следует иметь в виду, что развитие профессионально-личностных качеств будущего дизайнера не может происходить в отрыве от процесса формирования его общей культуры, приобщения к истории и культуре страны. Понятно, что такое сопряжение возможно не только через изучаемые дисциплины, но в гораздо большей степени – через систему специальных творческих проектных заданий, позволяющих закрепить профессиональные умения и навыки, обеспечить соединение высокой теории с практикой, связать цели профессиональной деятельности дизайнера с жизнью и проблемами окружающих его людей. Решение этих задач возможно через *проектную деятельность студентов*, выполнение ими дизайн-проектов выраженной социальной направленности, обнаруживающей себя не только в тематике выполняемых заданий, но и в их содержании, ориентированности на решение важных социальных проблем, организацию коллективной творческой проектной деятельности.

Как строится проектная деятельность? На каких психологических и педагогических идеях возможна ее успешность? Дизайн-проектирование – сложный, многогранный и многоуровневый процесс, обладающий целым рядом психологических особенностей. Проектирование начинается с интенсивного мыслительного процесса, обеспечивающего «погружение» дизайнера в проблему, ее всесторонний анализ. На этом этапе очень важны способности дизайнера к систематизации, анализу, обобщению, синтезу, способность к интуиции, предвидению и предвосхищению результата проекта. Такое перспективное видение открывает дизайнеру некий гипотетический образ воображаемого результата, его идеальную модель. Этот процесс воображаемого

моделирования хорошо описан в литературе, в мемуарах великих живописцев, зодчих, архитекторов. Достаточно полистать трактаты Л. Альберти, Д. Вазари, Л. да Винчи, А. Дюрера, А. Палладио и др. Именно в трудах западноевропейских мастеров чаще всего встречаются упоминания о важности этого начального, стартового этапа работы над проектом, формируется общий замысел, определяются его выразительные средства, возможные варианты решения дизайнерской задачи. Значимость мыслительных процессов на этом этапе подчеркивают такие именитые мастера, как П. Беренс, В. Гропиус, И. Иттен, В. Кандинский, Н. Ладовский, А. Родченко, Ю. Фельтен, П. Чистяков и др. [8, с.50].

В ходе выполнения проекта одним из важнейших способов проверки готовности дизайнера к самостоятельной проектной деятельности является такой вид учебных упражнений, которому в равной мере свойственны как признаки проектного эскиза, так и особенности упражнений развивающих творческие способности учащихся, – клаузура. Клаузура обеспечивает развитие воображения, образного мышления, фантазии, композиционных способностей, навыков яркого отражения творческих замыслов в графике и макете. Так, например, в ходе работы над большим учебным заданием «Декоративное панно в интерьере», студентам предлагалось выполнить три формальные композиции на темы: «Город будущего», «Медицина» и «Техника». Эти задания преследовали вполне конкретную цель – приобретение навыков логического выделения существенных свойств и признаков из содержательного объема общих понятий, их перевода на язык формальной композиции с последующим визуальным выражением с помощью художественно-композиционных средств. Выполнение заданий предполагало детальный анализ студентами содержания понятий «город будущего», «медицина» и «техника», выделение наиболее существенных их свойств и признаков, а также определение принципов разработки проекта, организации и систематизации рабочих понятий по следующим позициям: качественная природа, степень сложности, метрический и пространственный масштаб, объемно-пространственная структура, пластические и цвето-фактурные характеристики. После этого определялись необходимые формально-композиционные и художественно-образные средства для их комплексного визуального выражения.

Опыт показывает, что студенты хорошо понимают огромную степень важности «малогобаритных» творческих заданий, их роль в их профессиональном развитии, но на младших курсах берутся за их исполнение с большой робостью и опасением, – их страшит возможность получить невыразительные, «вялые» работы. В этом случае задача преподавателя состоит в том, чтобы психологически раскрепостить будущих дизайнеров, «позволить им больше», чем при исполнении долгосрочной учебной работы, направить их творческий

потенциал на усиленный мозговой штурм, на генерацию ярких дизайнерских идей и на смелое, выразительное художественное воплощение задуманного, побудить смелому высказыванию и оформлению собственной идеи, к практическому действию. На этом этапе особенно важна психологическая поддержка студента, эмоциональное раскрепощение, снятие в нем внутреннего психологического «зажима», пробуждение ощущения творческой свободы, полета воображения. Обеспечение этих условий способно принести желаемый педагогический эффект: получить достойные творческие работы, которые одновременно способны чётко показать истинные границы знаний, умений и навыков каждого студента и научить будущих дизайнеров оперативно выстраивать собственную композицию, профессионально решать поставленные творческие задачи.

Конечно, проектная деятельность студентов не сводится только к клаузуре, – арсенал возможных вариантов проектов значительно шире и предполагает постепенное углубление их профессионального опыта, освоение всего комплекса профессионально-личностных качеств дизайнера. Но при этом клаузура остается проверенным и апробированным многовековой академической практикой образовательным средством, позволяющим решать задачу подготовки социально ориентированных, профессионально грамотных дизайнеров, понимающих меру своей ответственности за облик мира, в котором им предстоит жить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнхайм Р. Визуальное мышление // Хрестоматия по общ.псих. [Текст] / Р. Арнхайм. – М.: Педагогика, 1981. – 486 с.

2. Бредихин А.П. Современное состояние дизайна и дизайн-образования в России: проблемы, тенденции, перспективы развития // Дизайн и дизайн-образование в поликультурном пространстве современности: Мат-лымеждународ. научно-практ.конф. [Текст]/ под ред. А.П. Бредихина. – Курск: Изд-во Курск.гос. ун-та, 2010. – С.8-14.

3. Данилушкина С.Н Развитие творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов на занятиях по композиции: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / С.Н. Данилушкина. – Алматы: АГУ им. Абая. – 2014. – 18 с.

4. Евтых С.Ш. Развитие творческих способностей будущих дизайнеров средствами формальной композиции [Текст] / С.Ш. Евтых // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – №6. – С. 60–63.

5. Панкратова А.В.Пропедевтика: теория композиции для графических дизайнеров [Текст] / А.В. Панкратова. – Смоленск: СГУ, 2010.

6. Пономарев Я.А.Психология творчества [Текст] / Я.А. Пономарев; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1976. – 303 с., ил.

7. Ростовцев Н.Н. и др. Рисунок, живопись, композиция: Хрестоматия. Уч. пособие для студентов ХГФ пед. институтов [Текст] / Н.Н. Ростовцев. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.

8. Фильчакова Ю.А. Воспитание искусством (Развитие проектной культуры у подростков) [Текст] / Ю.А. Фильчакова // Внешкольник. –2000. – №7-8. – С.49-54.

9. Шорохов Е.В. Основы композиции: Учеб.для студентов худож. фак. пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / Е.В. Шорохов. – М.: Просвещение, 1986. – 207с., ил.

Bibliography:

1. Arnheim R. Visual Thinking // Readings on Society. crazy. [Text] / R. Arnheim. - М.: Education, 1981. - 486 p.

2. Bredikhin A.P. The current state of design and design education in Russia: pro-problems, trends, prospects // Design and Design Education in policulturingspace present: Materials of Intern. Scientific-practical conference. / Ed. A.P. Bredikhin. - Voronezh: Publishing house of Kursk. state. University Press, 2010. - P.8-14.

3. Danilushkin S.N. Development of creative abilities of students of art faculties of pedagogical high schools on employment by a composition: Author. Dis. ...Cand. ped. Sciences. [Text] / S.N. Danilushkin. – Almaty: ASU them. Abay. - 2014. - 18 p.

4. Evtyh S.S. The development of future designers creativity means the odds-mal composition [Text] / S.S. Evtyh // Bulletin of the Orenburg State University. - 2005. - №6. - S. 60-63.

5. Pankratov A.V. Propaedeutics: composition theory for graphic designers [Text] / A. Pankratova. - Smolensk: SGU 2010.

6. PonomarevYa.A.Psihologiya creativity [Text] / J.A. Ponomarev; USSR Academy of Sciences, Institute of psychology. - М.: Nauka, 1976. - 303 pp, ill..

7. Rostovtsev N.N. etc. Drawing, painting, composition: Reader. Ouch. allowance for students HGF ped. institutions [Text] / N.N. Rostovtsev. - М.: Education, 1989. - 207 p.

8. Filchakova Education art (development of design culture of teenagers) [Text] / Y.A. Filchakova // Vneshkolnik. -2000. - №7-8. - S.49-54.

9. Shorohov EV Basics of composition: Proc. student artist-graph. factor. ped. in-comrade. - 2 nd ed., Revised. and ext. [Text] / EV Shorohov. - М.: Education, 1986. -. 207С, il.

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ У
КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції

(3-5 листопада 2016 року)

Підписано до друку 29.09.2016 р., Формат 60*84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк цифровий. Ум. друк. арк. 12,56
Наклад 300 примірників. Замовлення № 1939

Видавець

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Гетьманська, 20
Тел. (0619) 44 04 64

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324

Надруковано ФО-П Однорог Т.В.

72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграду, 3а
Тел. (067) 61 20 700

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477