

Міністерство освіти і науки України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Факультет мистецтв
Кафедра теорії та методики музичного мистецтва



Питання професійної компетентності
майбутнього вчителя музики
(музично-теоретичні дисципліни)

Хмельницький 2016

Рекомендовано до друку вченою радою факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Протокол № ____ від _____ 2016 р.

Рецензенти:

Гліницька Н.С., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач циклової комісії фортепіанних дисциплін.

Морозова О.О., кандидат педагогічних наук, доцент

Відповідальний за випуск – Михаськова М.А., канд.пед.наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва ХГПА

Питання професійної компетентності майбутнього вчителя музики (музично-теоретичні дисципліни) / упорядник М.А. Михаськова // Збірник навчально-методичних матеріалів. - Хмельницький: ХГПА, 2016. – 78 с.

Збірник склали науково-методичні матеріали учасників семінарів кафедри теорії та методики музичного мистецтва. Висвітлюються актуальні питання мистецької педагогіки: методологічні та теоретичні основи мистецької педагогіки вищої школи; інноваційні технології та практика викладання мистецьких дисциплін, питання мистецтвознавчого напрямку.

© ХГПА, 2016

ЗМІСТ

Барицька О. А. Використання мультимедійного програмного забезпечення як засобу контролю та самоконтролю навчання на уроках музичного мистецтва.....	4
Врода Л.А. Створення етнокультурного виховного середовища у педагогічному навчальному закладі: теоретичний аспект.....	12
Заверуха С.І. Формування творчих здібностей майбутнього вчителя музики в практичній діяльності ВНЗ.....	22
Мазур І.В. Методика активізації музичного мислення студентів у процесі вивчення дисциплін музично-теоретичного спрямування.....	43
Михаськова М.А. Структура педагогічної діяльності вчителя.....	52
Незнанова (Липчинська) Н.І. Впровадження технології особистісно-орієнтованого навчання як один із пріоритетних напрямів організації сучасного уроку музичного мистецтва.....	60
Поплавська-Мельниченко Ю.В. Проблеми соціокультурного аналізу музичного життя.....	66
Трифоненко Н.Б. Фольклор народів України.....	72

Барицька О.А.,
канд.пед.наук, доцент кафедри

Використання мультимедійного програмного забезпечення як засобу контролю та самоконтролю навчання на уроках музичного мистецтва

Сучасні тенденції розвитку освітнього процесу та освітніх технологій настійно вимагають вдосконалення системи поточного і проміжного контролю результатів навчання та використання мультимедійних засобів для самоперевірки та самоконтролю якості набутих знань [1, С.16-19]. Мультимедійні технології мають цілий арсенал засобів для здійснення індивідуального, групового та фронтального опитування учнів на уроках музики різних типів: засвоєння нових знань, закріплення вивченого матеріалу тощо. Фронтальне опитування, проведене з використанням згаданих засобів носить індивідуалізований контроль та оперативність оскільки працюючи одним потоком, часові рамки опитування цілого класу (групи) не виходять за межі індивідуальної перевірки кожного.

Мультимедійне опитування, працюючи в інтерактивному режимі, посилює пізнавальний інтерес учнів оскільки виробляє мотивацію до високих результатів перевірки [1, С. 41-43.].

Проблема співвідношення понять мотивації, мотивів, стимулів та інтересу до навчання – одна з найголовніших у педагогічній психології. *Інтерес* – це внутрішня складова *мотиву*, яка примушує суб'єкт діяти відповідно до інтелектуальної значущості та емоційної привабливості предмета.

А. Петровський, визначаючи взаємозв'язок понять, співвідносних з поняттям інтерес дає наступні визначення:

Мотив (від лат. motus - приводити в дію, штовхати) - 1) спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб суб'єкта; 2) предметно спрямована

активність певної сили; 3) усвідомлена причина, яка лежить в основі вибору дій та вчинків особистості [6, С.385-386].

Стимул (від лат. stimulus - підбурювання, підбивання на щось) - 1) спонукання, ефект якого залежить від психіки людини, її поглядів, почуттів, настрою, інтересів [6, С.385- 386].

Потреба - стан індивіда, створений відчуттям потреби в суб'єктах, необхідних для його існування та розвитку, який є джерелом його активності [6, С. 287].

Інтерес - форма прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямування особистості на усвідомлення мети діяльності [6, С. 146].

В процесі аналізу змісту наведених вище понять можна дійти певних висновків. Як відомо, конкретна потреба є основою формування інтересу. Вона підсилюється в процесі предметної діяльності, і тому саме в процесі її виконання формується та закріплюється певний інтерес.

Оскільки існує безліч різних потреб, то А. Маслоу запропонував поділити їх на п'ять основних категорій, серед яких він виділив наступну:

потреба успіху задовольняється не тим, що проголошується успіх окремо взятої особи, а доведенням праці до успішного завершення. Люди, у яких ця потреба надто розвинена, схильні до ризику і бажають, аби їх зусилля заохочувалися.

На думку В. Лозниці, є чотири засоби формування стійких пізнавальних інтересів в учнів:

· „захоплений виклад самого навчального матеріалу (новизна, історизм, показ сучасних досягнень науки, практичного значення наукових знань тощо). При цьому інтерес має формуватися не за рахунок відхилення від змісту основного матеріалу, а завдяки подачі тих аспектів, до яких передусім повинна бути привернена увага учнів);

- використання методів і форм організації навчання, які спонукають учнів до самостійної пізнавальної діяльності (проблемне навчання, наочність, групова робота, взаємне навчання і контроль);

- створення сприятливого емоційного поля (довіра, такт учителя, відкритість до нових ідей, взаємна доброзичливість);

- моделювання ситуації успіху, за якої створюються умови переживання радості успіху, усвідомлення своїх можливостей, віри в себе [4, С. 217].

Серед перерахованих засобів, з метою з'ясування залежності між пізнавальним інтересом та мотивацією, а також впливом кінцевих результатів (у вигляді оцінювання) на пізнавальний інтерес, можна виділити фактори, які свідчать про такий взаємозв'язок: використання методів і форм організації навчання, які спонукають учнів до самостійної пізнавальної діяльності (проблемне навчання, наочність, групова робота, взаємне навчання і контроль) та навчання заради успіху або через страх невдачі.

Як бачимо, контроль та самоконтроль успішності можуть стати стимулом у формуванні пізнавального інтересу учнів.

Вдало підібрані методи контролю знань у цьому процесі є досить важливими. Мультимедійні технології завдяки інтерактивному спілкуванню, цікавому та зручному інтерфейсу зможуть підсилити пізнавальний інтерес, створивши дружню атмосферу.

В переважній більшості мультимедійні програмні засоби, призначені для опитування учнів, можуть бути реалізовані у вигляді окремих *тестуючих* програм та як *програмні модулі навчальних музичних комп'ютерних програм* та програм-тренажерів.

Дані програмні продукти можуть містити наступні функції: видача на екран монітора відповідних роз'яснень, коментарів і рекомендацій для ведення діалогу з комп'ютером; допуск в систему та забезпечення роботи в різних режимах; надання навчального матеріалу з тематики досліджуваної дисципліни; постановка

кожному студенту контрольних питань за відповідними частинами навчального матеріалу ; хронометраж відповідей на контрольні питання; перевірка правильності відповідей, надання допомоги та видача підказок при неправильних відповідях; оперативна обробка статистики відповідей та виставлення оцінок.

Розглянемо програмні мультимедійні продукти відповідно до типів, викладених вище:

Програми-конструктори тестів. Це програми, які створені для того, щоб користувач мав змогу створити власний тест. Якщо ж говорити про вчителя музики, то така програма дає можливість вчителю створити тест який буде спеціально адаптований для учнів певного класу, до їх темпераменту, особистісно-орієнтований на кожного учня або на окремий клас. Можна створити індивідуальні тести для учнів з різним рівнем знань, дати можливість учневі обрати свій рівень засвоєння матеріалу. Конструктори тестів зручні у користуванні. Завдяки таким програмам вчитель може швидше та якісніше підготувати тестове завдання для учнів. Крім того, таке завдання буде потребувати менше часу на перевірку, не буде сумнівів в об'єктивності оцінювання. Але є й свої недоліки. Окремі програми видають лише кінцевий результат оцінювання. Вчитель не має змоги прослідкувати за ходом думок учня тому, що не бачить відповідей. Кожен вчитель, залежно від поставленої ним мети в тому чи інакшому випадку повинен сам обирати, який вид роботи на уроці і за допомогою яких засобів він буде проводити. Адже в кожному з них є свої переваги та недоліки. Тому спершу важливо визначитися з головною метою, якої вчитель хоче досягти на уроці з учнями, а тоді вже вирішувати, які із існуючих засобів будуть найбільш раціональними для її досягнення [5].

Навчальні музичні комп'ютерні програми. Серед прикладних комп'ютерних програм навчальним програмам приділено значне місце, проте, кількісне співвідношення спеціальних музичних навчальних програм у порівнянні

з іншими дисциплінами значно менше, що, вочевидь, можна пояснити певною консервативністю музичної освіти.

Існуючі навчальні музичні комп'ютерні програми представлені у третій главі енциклопедичної роботи П.Живайкіна «600 звукових і музичних програм» [3], де наводиться їх класифікація у відповідності основним завданням музичної освіти:

- теоретичний матеріал (засвоєння певних закономірностей, правил побудови та фіксації музичного твору);

- спеціальні навички (досягнення певного виконавського рівня, мається на увазі початковий етап оволодіння музичним інструментом);

- розвиток слуху (здатність аналізувати музичний матеріал на слух, визначати його компоненти, тобто мелодію, інтервали, акорди, гармонійні послідовності);

- музична література (передбачає знання історії музики, біографічних відомостей про композиторів тощо).

Проаналізуємо деякі навчальні комп'ютерні музичні програми з позиції їх навчальних можливостей та закладених в них функцій контролю та оцінювання результатів .

Так, у програмі **Music Lessons** репрезентується набір завдань за дев'ятьма темами курсу теорії музики: назви та розташування нот; тривалості; кварто-квінтове коло; ключові знаки; мажор, мінор, лади; джазові гами; ступені; інтервали. За структурою дана програма побудована у вигляді тестування, підказки містяться у розділі Help англійською мовою.



Рис. 5. Робоче вікно програми Piano Professor

Тестові вправи візуальні, відповіді перевіряються та оцінюються в процентах (число вірних/загальна кількість відповідей). Матеріал програми логічно скомпонований.

Програма **Piano Professor** містить теоретичний матеріал, диференційований на чотири розділи. Перший – Chord Encyclopedia у візуальному та слуховому вигляді демонструє всі види акордів з їх оберненнями від будь-якої ноти; другий – Keyboard Classic ілюструє розташування нот у скрипковому та басовому ключах, а також ключові знаки у усіх тональностей; третій – Note Tutor надає можливість визначення нот, акордів на клавіатурі; четвертий – Name The Note для розвитку та тренування слухових навичок (визначення нот, акордів). Під час роботи фіксується процентна кількість вірних відповідей; крім того, програма містить базу знань для надання відповідей на поставлені питання.



Рис. 6. Робоче вікно програми Piano Professor

Програма **Earmaster** призначена для слухового розвитку, яка побудована у вигляді серії диктантів на різні теми – інтервали, акорди, лади, мелодичні малюнки. Крім того, у програмі можливо здійснювати ритмічний диктант із вибором елементарних ритмічних малюнків.



Рис. 7. Робоче вікно програми Earmaster

Ігрові та навчальні розділи інтегрує програма **Musical Tutorial**: до першого розділу введені тест-завдання з визначення нот, акордів, ключових знаків у скрипковому та басовому ключах; у другому – пропонуються ігрові ситуації з рішення вищенаведених завдань; у третьому – здійснюється слуховий диктант з тренуванням по визначенню нот, інтервалів, гам. До програми додається файл «підказок» з поясненням музичних термінів. Інтелектуальне «спілкування» з комп'ютером здійснюється у вигляді одержування відповідей на запитання та виправлення помилок.

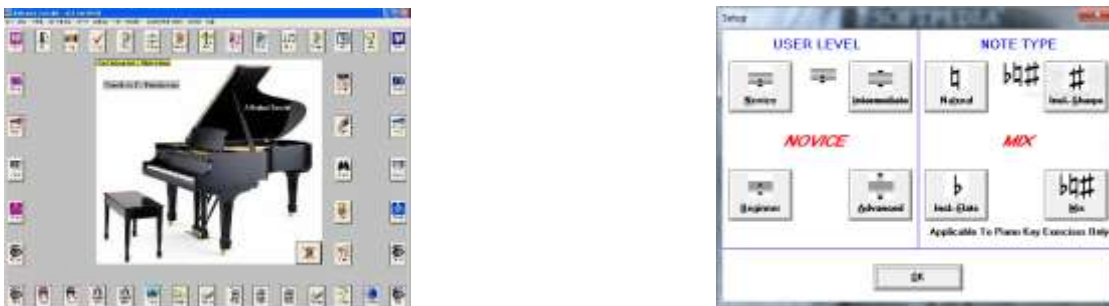


Рис. 8. Робоче вікно програми Musical Tutorial

Призначення програми **Composer Quest** полягає у вивченні історії музики, починаючи від XVII - до початку XX століття, з диференціацією періодів розвитку музичної культури. Подання інформації про кожний період здійснюється за допомогою трьох активних клавш, що репрезентують історичний

контекст кожного музичного періоду (загальний опис тогочасних подій; аналіз розвитку візуальних напрямків мистецтва; отримання необхідної інформації шляхом введення певного року тощо). Програма також містить біографічні відомості з життя та творчості композиторів з наведенням музичних фрагментів (прикладів), яких у програмі понад 60.



Рис. 9. Робоче вікно програми Composer Quest

Програмні алгоритми дозволяють здійснювати проведення гри-вікторини на слухову ідентифікацію озвучених музичних фрагментів певного стильового періоду та надавати, в разі необхідності, допомогу, а також проводити гру-тестування із знань музичної історії.

В основі роботи з даними засобами мультимедіа лежить самостійна рефлексивна діяльність учня щодо оцінювання та корекції власних пізнавальних дій.

Навчальною метою використання таких мультимедійних програмних продуктів, на нашу думку, є:

- засвоєння учнями способів самопізнання;
- вироблення реальної оцінки власних можливостей;
- оволодіння навичками цілепокладання та планування пізнавальної діяльності;
- стимулювання прагнення до саморозвитку.

Список використаних джерел:

1. Бабаев А.А., Васенёв Ю.Б. Компьютерные технологии в учебный процесс // Санкт-Петербургский университет, № 17, 2003. С. 16-19.– [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://journal.spbu.ru/2003/17/8.shtml>.
2. Бабаев А.А. Компьютерное собеседование как форма тестирования знаний // Материалы XI Международной конференции «Современные технологии обучения: международный опыт и российские традиции». Т. 1. – СПб.: СПбГЭУ, 2005. С. 41-43
3. П.Живайкин. «600 звуковых и музыкальных программ» СПб.: БХВ - Санкт-Петербург, 1999. - 624 с.; ил.
4. Лозниця В. С. Основи психології та педагогіки: Навч. Посібник. – К.: КНЕУ, 2001. – 288 с.
5. Програми-конструктори тестів. – [Електронний ресурс].– Режим доступа: <http://fiz.cloudportal.biz/КТ.html>
6. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с., с. 385 – 386

Врода Л.А.
викладач кафедри

Створення етнокультурного виховного середовища у педагогічному навчальному закладі: теоретичний аспект.

У статті проаналізовано різні підходи до створення та проектування етнокультурного виховного середовища вищого педагогічного навчального закладу, його моделювання і оптимізації впливу на формування особистості майбутнього вчителя. Зроблено акцент на важливості впровадження середовищного підходу у сучасну освітню систему ВНЗ, що дозволяє організувати навчальний процес на підставі реалізації таких механізмів, як творче

самовизначення та самореалізація. З'ясовано, що створення етнокультурного виховного середовища у навчальних закладах необхідне для збереження і примноження культури власного народу та позитивного ставлення до культурної самобутності інших етносів, а отже, сприяння у забезпеченні політичної стабільності через взаємопорозуміння між їх представниками, розвитку духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, екологічної культури.

Зроблено аналіз праць сучасних педагогів і науковців щодо середовищного підходу в сучасній освітній системі ВНЗ для розв'язання завдань щодо формування професійної діяльності майбутніх педагогів.

Сучасний світ є поліетнічним, що робить актуальним питання створення в освіті полікультурної парадигми виховання, яка базується на взаємоповазі, толерантності, шани та любові не лише до традицій своєї нації. Важливим є питання формування етнокультурного виховного середовища освітніх установ в умовах соціокультурної, ідеологічної, політичної трансформації сучасного суспільства з урахуванням фундаментальних загальноукраїнських педагогічних традицій. При освоєнні етнонаціональних особливостей самобутності та культури в створеному етнокультурному виховному середовищі кожна особистість самоідентифікується, стає носієм етнічних ознак свого народу, але водночас толерантно взаємодіє з представниками інших етносів на правах взаємовизнання.

За цієї умови створення етнокультурного виховного середовища надасть можливість вирішити протиріччя між сучасними вимогами українського суспільства щодо етнокультурного виховання підростаючого покоління та недосконалістю існуючої практики, зокрема підготовки майбутніх вчителів музики до створення етнокультурного виховного середовища у загальноосвітньому закладі.

Концептуальні засади середовищного підходу в сучасній освітній системі ВНЗ розкриваються у працях І.Беха (особистісноорієнтоване виховне

середовище); А.Афанасьєва, Т.Алексєєнка, Н.Іщук, Л.Коган, Л.Новикова, В.Семенова (виховне середовище); К.Приходченко (освітньо-виховне середовище), В.Ясвіна (творче освітнє середовище); А.Галицької, Б.Ельконіна, Б.Скоморовського, Т.Чернікова, І.Фурман (розвивальне освітнє середовище); Г.Волкова (вплив етнопедагогіки на формуюче середовище довкілля); Л.Побережна (культурне середовище); Н.Лисенко, О.Будник, Л.Маєвська (етновиховне середовище) та ін.

Метою даної статті є висвітлення особливостей створення виховного середовища педагогічного вищого навчального закладу та його впливу на професійну підготовку майбутнього вчителя музики в етнокультурному просторі.

Активно проблематикою створення освітнього середовища цікавився у своїй науково-педагогічній творчості педагог С.Шацький, обґрунтувавши „педагогіку середовища” як концепцію взаємодії школи з середовищем. Термін „педагогіка середовища” він характеризував як процес соціалізації особистості в суспільному середовищі, проблему організації виховного процесу в школі з урахуванням впливу середовища на колектив, і водночас – проблему активної участі колективу школи в суспільно корисній діяльності щодо його перетворення. У структурі середовища він виділив такі складові: внутрішнє (урахування впливу середовища на ідейно-моральну орієнтацію учнів, на формування їх життєвих планів, на стиль спілкування; облік впливу засобів масової комунікації на позашкільне спілкування, на вибір шкільних заходів); зовнішнє (зв’язки школи з сім’єю, мікрорайоном, громадськістю, неформальне спілкування поза школою) [14, с.84–91].

Вивчення педагогічної спадщини А.Макаренка свідчить, що видатний український педагог і письменник близько сприймав ідеї середовищного підходу. У найширшому соціальному значенні під освітнім середовищем А.Макаренко розумів взаємодіючі зовнішні і внутрішні, суспільні і природні, стихійні й організовані сили, прямі та опосередковані дії, побічні та паралельні процеси, під

впливом яких дитина виховується, розвивається, здобуває освіту. З цього приводу А.Макаренко писав: „Немає жодного факту в нашій історії, які, окрім свого прямого господарського, чи військового, чи політичного значення, не мали б значення виховного, які б не були внеском в нову етику і не викликали б нагромадження нового морального досвіду” [7, с.364]. Для розв’язання цього завдання педагог створив прецедент соціально-педагогічного проектування розвивального середовища, а також заклав основи практичного вирішення даної проблеми. Він апробував на практиці схему діяльності зі створення розвивального педагогічного середовища, а саме : педагогічний задум (для організації діяльності в невизначеній ситуації); механізми його реалізації (дитячо-доросла спільнота, система різновікової кооперації, демонстрація зразків педагогічної взаємодії в „живій” комунікації); осмислення досвіду діяльності (педагогічної праці). При цьому в основу проектування була покладена ідея штучно створеного й спеціально організованого із педагогічною метою процесу; широка соціальна відкритість освітньої системи, її кооперація і комунікативні взаєностосунки з різноманітними відомствами, виробничими, культурними центрами [6].

Педагогічні ідеї та знахідки В.Сухомлинського, розвиток ним гуманістичної педагогіки спричинили своєрідний світоглядний переворот і педагогічну дискусію, активізували проблему педагогічного використання виховного потенціалу середовища, зміну типу педагогічної реальності через включення в її структуру ціннісного виміру. Педагог зазначав: „Мистецтво виховання полягає в тому, щоб виховувати не тільки людські відносини, не тільки приклад і слово старших, не стільки традиції, що дбайливо зберігаються в колективі, а й речі – матеріальні і духовні цінності. Виховання середовищем, обстановкою, створеною самими учнями, речами, що збагачують духовне життя колективу, – це, на наш погляд, одна з найтонших сфер педагогічного процесу” [13, с.89].

На основі врахування виховних можливостей соціального середовища Р.Малиношевським було виокремлено видове поняття „виховне середовище”. У

результаті аналізу „виховного середовища” на поняттєвому рівні було з’ясовано, що низці визначень притаманні певні суперечності, а саме: семантико-сміслова тотожність із поняттям „соціальне середовище”, намагання редукувати виховне середовище до однієї інституції, не уточнюється рівень виховного впливу і характер зв’язків із суб’єктом (В.Бондаренко, В.Семенов, Л.Коган, Н.Щуркова) [5, с.20].

Важливою для нашого дослідження є думка Р.Малиношевського, про те, що розвиток теорії соціальної педагогіки спонукав розглядати виховне середовище не просто як первинну данину у вигляді однієї інституції (сім’я, школа і т. д.), а як функціональноінтегровану систему. Це зумовило необхідність уведення категорії „цілісність” та формулювання поняття „цілісне виховне середовище дитини”, яке розуміється як соціально-педагогічний конструкт, у якому, на основі цілепокладання, принципів та соціально-педагогічних умов інтегровано виховні можливості різних соціальних інституцій для здійснення узгодженого виховного впливу на дитину відповідно до потреб її розвитку та потреб самого середовища.

Досвід використання соціально-педагогічних засад формування цілісного виховного середовища, визначених у спадщині В.Сухомлинського, проаналізовано у діяльності центрів з роботи з громадськістю та у сучасній соціально-педагогічній теорії, зокрема у контексті оптимізації процесу соціалізації дитини у різних типах виховних середовищ (Т.Алексєєнко, І.Зверєва, Г.Лактіонова та ін.).

Наявні суперечності вмотивували використання у дослідженні як вихідної константи визначення „виховне середовище”, сформульоване Т.Алексєєнко, де воно розуміється як „середовище безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину на макрорівні, сукупність об’єктивних факторів, що утворюють умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури, і впливають на формування її фізичних, психічних та

соціально-адаптивних можливостей, процес і повноту творчої самореалізації” [2, с.95–96].

Питанням проблем проектування середовища, його моделювання приділяли увагу багато вчених. Зокрема, питаннями проектування середовища займався С. Сергєєв. На його переконання, традиційне розуміння середовища як такого, що належить до фізичного світу, недостатнє для розуміння функціонування системи пізнання живого організму. „Жива система й оточуюче її середовище складають єдність. Різниця між середовищем і самою системою, в тому, що сама вичленовує себе і тим самим визначає все, що відноситься до середовища”. Середовище, на думку С.Сергєєва, „завжди виступає у єдності з діяльністю, але не будь-яка дійсність свідчить про наявність середовища” [11, с.36–42].

Для нашого дослідження цікавою є думка, що середовище у своїй основі – данина, а не наслідок конструктивної діяльності. Беручи до уваги це твердження, можна констатувати, що середовище треба вміти використовувати у виховних цілях, а виховний простір треба вміти створювати [1, с.13–21].

Серед сучасних науковців існує думка, що основним механізмом створення виховного простору є взаємодія суб’єктів, об’єднаних однаковою розумінням концепції виховного простору, педагогічних завдань, єдиними принципами і підходами до виховання, подіями, у яких ключовим технологічним моментом є їхня спільна перетворююча діяльність. Саме у цьому полягає різниця між виховним простором та середовищем.

Відомий дослідник особистісноорієнтованого виховного середовища І.Бех зазначає, що виховний простір може бути охарактеризований за такими параметрами: педагогічний потенціал оцінюється наявним у ньому багатством духовної та матеріальної культури; міра розвитку визначається часткою молодого покоління, яке охоплене освітньо-виховною системою; керованістю простору. Суттєве значення для виховного простору мають умови функціонування – демографічні, національні, соціально-економічні, природні. Види виховних

просторів можуть бути різними. Науковець стверджує, що провідна виховна позиція має спрямовуватися на створення такого соціокультурного середовища, яке забезпечило б оптимальні можливості для самовизначення вихованця, його самоутвердження, прояву його таланту, що обов'язково передбачає наявність і виховання сили духу та здоров'я в його найширшому розумінні – як здоров'я тіла, духу і способу життя [8, с.143–156].

Аналіз педагогічної літератури свідчить про важливість посилення ролі етнокультурної складової виховного середовища. У цьому зв'язку О.Будник розглядає проектування етновиховного середовища як складний багаторівневий процес, що передбачає поєднання різних видів педагогічної діяльності: проектно-нормативної, діагностичної, прогностичної, організаційної, коректувальної, аналітико-інформаційної тощо. Науковець вважає, що в основі етновиховного середовища початкової школи лежить позитивне сприйняття учнями свого історичного минулого, розкриття глибинної сутності суспільного буття через пізнання своїх національних цінностей, відродження кращих народних традицій [12, с.40].

Оволодівши всією системою взаємостосунків, особистість переходить на новий рівень самопроявів та отримує якості „суб'єкта буття”: уміння самостійно організовувати своє середовище, насичувати його певним ціннісним змістом, підпорядковувати позитивним життєвим цілям, обирати індивідуально-неповторні засоби та способи дій тощо. Саме такі умови і створює середовище, що носить творчий характер і має освітньо-виховне спрямування.

На думку К. Приходченко, творче освітньо-виховне середовище є відносно цілісною частиною реальної взаємодії педагогів, батьків, учнів, соціуму, що оптимізує позитивний розвиток кожного. Йому властива соціально-культурна парадигма освіти, в якій процес пізнання ставить кожного його учасника в позицію здобувача та носія кращого духовного досвіду людства [9, с.22].

У працях І. Дичківської акцент зроблено на інноваційному середовищі, що трактується як педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності

ресурсу особистості, інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу освітнього закладу [3, с.202].

Створення інноваційно-естетичного простору має на меті зміщення акцентів із вузько освітніх завдань на виховні, виховання естетичної культури особистості як загальну мету і творчу самореалізацію студента як більш конкретну. Це досягається завдяки застосуванню педагогом різноманітних інноваційних форм роботи, що спрямовують студента на власне самопізнання, співставлення своїх життєвих позицій і цінностей в процесі естетичної творчості і в результаті виховують творчу особистість, оскільки „інноваційна діяльність вчителя – це цілеспрямована, осмислена, усвідомлена, планомірна творча діяльність, на яку здатна лише творча особистість“ [10, с.204].

Дослідниця Г. Яківчук зазначає, що інноваційно-естетичний простір – це середовище вищого педагогічного навчального закладу, що інтегрує інноваційні форми роботи зі студентами, які спрямовують їх на творчу самореалізацію у різних видах музично-фольклорної діяльності [15, с.111].

А. Ленд'єл формулює умови створення художньо-педагогічного середовища у мультикультурному освітньому просторі, які включають: створення ефективних міжнаціональних, міжконфесійних, міжкультурних відносин у суспільстві; формування толерантної особистості; підготовку вчителів, здатних працювати з урахуванням фактора полікультурності етнокультурного освітнього середовища [4, с.193].

Аналіз літератури та педагогічних теорій засвідчує, що останнім часом зростає кількість досліджень, присвячених проблемі створення та функціонування освітнього середовища та його компонентів. Проте сучасній теорії та методиці навчання і виховання не вистачає фундаментальних досліджень із проблем створення етнокультурного виховного середовища, головним орієнтиром якого є підготовка майбутнього вчителя музики як творчої особистості з осмисленою, зрілою педагогічною позицією, умінням по-новому формулювати освітні завдання

з предмета, здатністю аналізувати зміни в освітній діяльності, усвідомленням соціокультурної та педагогічної самоцінності етнокультурного, національного виховання.

Список використаних джерел:

1. Алфімов Д.В. Організація виховного простору формування лідерських якостей школярів / Д.В. Алфімов // Духовність особистості. – 2013. – Вип. 4. – С. 13-21. – Режим доступу :[http // nbuv.gov.ua /j-pdf/domtp_2013_4_4.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/domtp_2013_4_4.pdf).

2. Алексєєнко Т.Ф. Виховне середовище / Т.Ф.Алексєєнко // Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України ; гол. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 95-96.

3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навч.пос. [Текст] / І.Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 ст. – (Альма-матер). 202 с.

4. Ленд'єл А. Застосування українського фольклору в етнокультурній підготовці майбутніх вчителів музики на Закарпатті / А. Ленд'єл // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2009. – Вип.31. – С. 193.

5. Малиношевський Р.В. Соціально-педагогічні засади формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В.Сухомлинського : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Р.В.Малиношевський. – Київ, 2011. – 20 с.

6 . Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : 1990. – 368 с.

7. Монозон Э.И. Становление и развитие советской педагогики, 1917 – 1987 : Кн. для учителя / Э.И. Монозон. – М. : Просвещение, 1987. – 364 с.

8. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт // Психолого-пед.пробл. сіл. шк.: Наук. зб. / Уман. Держ. пед. ун-т. – К., 2002. – Вип. 3. – С. 143–156.

9. Приходченко К.І. Педагогічні основи формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного

профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07
“Теорія і методика виховання” / К.І.Приходченко. – Луганськ, 2008. – 22 с.

10. Радчук Н.І. Інновації на уроці музики як чинник формування творчих здібностей учнів [Текст] / Н.І.Радчук // Теорія та методика мистецької освіти : зб. наук. праць / ред.колегія О.П. Щолокова та ін. // – К. : НПУ, 2004. Вип.5. – С. 204-208. с. 204.

11. Сергеев С.Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах / С.Ф.Сергеев // Шк.технологии. – 2006. – №6. – С.36–42

12. Сучасна школа України: етнопедагогічна проєкція теорії й практики [Монографія] / за ред. проф. Н.Лисенко. – К : Видавничий Дім „Слово”, 2013. – 336 с.

13. Сухомлинський В.О. Павлинська середня школа. Розмова з молодим директором. / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – К.: „Радянська школа”, 1976. – Т.4. – 640 с.

14. Шацький С.Т. Зміст та метода педагогічної роботи / С.Т.Шацький // Мамонтов Я. Хрестоматія сучасних педагогічних течій. – Х.: Держвидав України, 1926. – С. 84–91.

15. Яківчук Г.В. Виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення українського музичного фольклору [Текст] : дис...канд. пед. наук : 13.00.07. – Теорія і методика виховання / Яківчук Галина Василівна. – Київ., 2009. – 267 с.

Заверуха С.І.
старший викладач

Формування творчих здібностей майбутнього вчителя музики в практичній діяльності ВНЗ

Наука протягом багатьох років прагнула визначити зміст, мету, завдання, норми і методи формування творчих здібностей, індивідуальної естетичної культури майбутнього фахівця, так і підготовки її до розв'язання завдань естетичного виховання в школі.

Формування творчих здібностей майбутнього вчителя музики видно, що цей процес постає у вигляді складного інтегративного утворення особистості фахівця, який забезпечує готовність студента до творчої самореалізації.

Реалізація такого підходу у змісті фахової підготовки майбутніх учителів музики розкриває сутність процесу формування творчих здібностей, що створює основу для формування художньо-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі. Крім того, фахова підготовка майбутніх учителів музики передбачає формування творчих здібностей студентів відповідно до вироблених їх світоглядних переконань та ідеалів.

Отже, слід зосередити увагу на завданнях професійної освіти й на використанні резервів проблемно-діагностичного підходу, який зумовлює суттєву перебудову змісту й методів викладання, а також стосунків між викладачем та студентами. Доцільно, на наш погляд, посилити просвітницько-виховні функції музично-теоретичних дисциплін, розкривши їх значення для студентів не лише в ракурсі набуття професійної майстерності, а й щодо формування певного рівня їх творчих здібностей.

Процес формування творчих здібностей майбутнього вчителя музики в практичній діяльності вищого навчального закладу, як і будь-який процес, має бути цілеспрямованим та організованим, провідна роль в якому належить педагогам. Тому поряд з іншими вимогами суспільство ставить перед учителем саме професійну вимогу – бути людиною високої естетичної культури, яка є тим вагомим стрижнем авторитету серед учнів та колег своєю творчою направленістю.

Формування творчих здібностей майбутнього вчителя музики в практичній діяльності вищого навчального закладу передбачає певний рівень художньої та естетичної освіти, який вплине на практичну діяльність студента як у навчальному закладі так і на роботі в загальноосвітній школі. Естетично і художньо освічена людина здатна визначатися у своїх почуттях, смаках, формувати їх, удосконалювати і спрямовувати.

Формування творчих здібностей майбутнього вчителя музики в практичній діяльності вищого навчального закладу спонукає і виконання творчо-реферативних робіт, теми яких добираються з урахуванням їхніх інтересів. Це скажімо, такі теми: „Практичне виконання хорових обробок відомими хоровими колективами, зокрема, „Орея” Житомирського муніципального хорового колективу”, „Акомпанемент пісень А.Філіпенка”, „Контрапункт Новітньої поліфонії”.

Учні, які отримують відмінні оцінки за творчо-реферативні роботи, доповідають про результати свого творчого пошуку на уроці, використовуючи при цьому репродукції, відео- й аудіо записи, поезію. Такий підхід дає їм змогу реалізувати свої творчі можливості, пересвідчитись у необмеженому потенціалі виховного впливу музично-теоретичних дисциплін на становлення й розвиток особистісних уявлень про красу виконання колективами хорових творів, на визначеності оригінальність їх фактурного викладу, на виявленні новизни у стилістиці поліфонічних засобів.

Продовжуючи дослідження, ми акцентуємо увагу на тому, що „здібності розкриваються в тому, наскільки при рівних умовах швидко, глибоко, легко й міцно відбувається процес оволодіння знаннями й уміннями, суттєво важливими для даної діяльності” [6, с.188]. Як зазначають науковці, базою для формування творчих здібностей постають знання й уміння студентів, тому в *навчальному процесі музично-теоретичних дисциплін ми пропонуємо використовувати творчі завдання, які спонукають до творчості, які будуть базуватись вже на певних знаннях та вміннях та творчому досвіді студентів.*

Поштовхом для формування та розвитку творчих здібностей є такий вид творчої діяльності як обрання студентом (IVкурс) для роботи з хором колективом того чи іншого хорового твору. Хоровий твір подається один на п'ять студентів тобто на групу.

Учитель окреслює коло запитань:

- Чому ви обрали саме цей хоровий твір?
- Які асоціації та емоції виникають у вас під час його прослуховування та аналізу?
- Якими виражальними засобами, на вашу думку досягаються певні настрої твору?
- Які бачимо виконавські труднощі у виконанні твору.
- Чи стане цей твір для вас поштовхом для творчої діяльності?
- Чи був композитор прав, що вибрав саме такі виражальні можливості?
- Чи може щось змінити, спростити, ускладнити в даній обробці?

Проаналізувавши всі представлені твори, студенти вибирають один на свою групу. Самостійно аналізують твір, обговоривши його цілою групою відповідають на поставлені питання вчителя. Студенти пишуть чи усно висловлюють рецензії, визначають позитивні і негативні моменти стилістики творів. Кожен студент виступає в ролі критика., але і має змогу аргументовано захистити своє бачення аналізу. Спільне обговорення різних думок і підходів до вирішення поставленого

питання, групова дискусія, критичність, висловлювання сприяють розвитку творчого потенціалу студентів. Подібні завдання вимагають творчої наснаги, самостійного пошуку і вміння працювати з літературою різного напрямлення та ще й добре орієнтуватися в знаннях теоретичного нахилу. Атмосфера гарячих дискусій як в самій групі так всієї аудиторії, зіткнення думок та вражень, зацікавленості сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу і розвитку таких якостей творчої особистості, як відхід від шаблонного мислення та оцінювання, високої самоорганізації.

Щодо творчих завдань, які виступають активним засобом активної роботи мислення, напруження пам'яті, актуалізації накопичених знань, є основним у процесі формування та розвитку творчих здібностей. Певна послідовність творчих завдань зумовлюється рівнем їх складності, який співвідноситься не тільки з певним етапом пізнавального процесу, але і з розвитком творчих здібностей.

В цьому процесі, зокрема на заняттях музично-теоретичних дисциплін можна використовувати творчі індивідуальні завдання чотирьох типів: 1) завдання які розвивають допитливість і допомагають визначити невідповідність, формувати проблемні запитання (під час розв'язання творчих задач чи висунутих ідей); 2) завдання на розвиток аналітичних здібностей, уміння оригінально мислити, обґрунтовувати власні ідеї (рядову гармонізацію пісні перетворити на оригінальну обробку, запропонувати своє бачення розв'язання задачі); 3) завдання, які сприяють формуванню незалежних власних суджень (підібрати акомпанемент до пісні, який неординарний); 4) завдання, які сприяють розвитку фантазії (розробити план обробки пісні та використати для відображення художнього образу специфічно інструментальний супровід хору).

Зауважимо, що під час виконання творчих завдань треба враховувати індивідуальні особливості студентів. Диференціація проявляється у рівні складності завдань, які вони виконують, рівні допомоги викладача або наданні їм повної самостійності. Такі завдання формують навички самостійної діяльності.

Завдяки використанню різних типів та видів творчих завдань можна впливати на формування та розвитку творчих здібностей студентів.

Відмітимо, що одним із видів практичної діяльності студентів для засвоєння теоретичних знань у курсі музично-теоретичних дисциплін та сприянні творчої активності студентів є створення кросворду на теоретичні теми одного із семестрів навчального року. Такий метод не тільки узагальнює теоретичні знання, але формує творчі здібності студента у підході щодо створення свого оригінального кросворду.

Зауважимо, що подібні завдання ми ставимо до кожної теми теоретичних дисциплін таких як гармонія, поліфонія, хорове аранжування. Така направленість сприяє не тільки засвоєнню теоретичного матеріалу, але формує їх творчі здібності зокрема, аналітичного аналізу.

Значний ефект у формуванні та розвитку творчих здібностей дає фрагментарне використання на заняттях музично-теоретичних дисциплін різнорівневих тестових завдань.

Теоретичний матеріал для використання на заняттях можна сформулювати за такими критеріями: 1) працюючи над поставленим завданням, зокрема написання контрапунктів у поліфонічному двоголоссі, учні мають відкривати для себе щось нове, досі їм не відоме. Навчальна новизна такого завдання є важливим стимулом діяльності. Творча діяльність студента в подальшій діяльності проявляється в його зацікавленості цим процесом, зразком якого стає творчість М.Леонтовича. Саме інтерес виступає важливим мотиваційним стимулом творчої діяльності студентів; 2) варіативність завдання в якому проходить процес раціонального відбору вирішення даної задачі чи написання свого музичного твору. Така діяльність ставить студентів перед необхідністю аналізувати свою роботу; 3) посиленість і доступність завдання. Треба враховувати індивідуальні особливості студентів: рівень знань, умінь, навичок. Складність поставленого завдання має регламентуватися з творчими здібностями студентів.

Для такої діяльності використовуються творчі картки трьох рівнів, які можуть нести в собі частково тестовий характер, який в подальшому переходить до суто практичної діяльності. Для прикладу, розглянемо структуру написання хорової обробки.

Рівень А – шаблонно-тренувальний: містить контрольні-тренувальні запитання та завдання. Графічні – на пояснення щодо використання основних засобів гармонії та поліфонії у хоровій обробці - схем перекладень. Технологічні – на пояснення технологічних схем, наприклад, голосоведіння у поєднанні гармонічних функцій як в гармонії так і в поліфонії. Дає змогу проконтролювати або закріпити програмний матеріал заняття, забезпечити можливість виникнення позитивних емоцій навчальної діяльності учнів з низьким рівнем здібностей.

Рівень В – розрахунково-технологічний, який базується на визначення кількості гармонічних схем в музичній побудові; складання своїх гармонічних схем та поліфонічних засобів у хоровій обробці. Така діяльність створює передумови до активної пізнавально-пошукової діяльності, творчого застосування набутих знань, умінь і навичок, ознайомлює з методологією їх практичного використання.

Рівень С – творчий: створення своєї обробки. Дає можливість перейти до творчого використання - здобутих знань, тобто безпосередньо використати їх для виконання конкретного практичного завдання. Відбувається розвиток особистості, формуються стійкі знання та мотиви їх активного пошуку. Виходячи з цього, можна зробити висновок про значущість задач різних рівнів на формування та розвиток творчих здібностей майбутніх вчителів музики.

У такому творчому підході щодо використання таких творчих завдань викладач завжди може виділити сильних, середніх і слабких студентів. Для цього викладач розподіляє студентську аудиторію на три групи із врахуванням творчих здібностей студентів. Першій групі (середня), викладач надає більшу самостійність, дозволяє користуватися додатковим матеріалом. Друга група добре

орієнтується у вивченому матеріалі й може використати свої знання на практиці. А ось третю групу викладач постійно контролювати й надає їй помірну допомогу.

Наприклад, при виконанні обробки пісні студенти повинні закріпити теоретичні знання, сформувані навички та вміння щодо побудови гармонічної структури пісні її розвитку і нанесення конструктивних накреслень застосування поліфонічних засобів. Цей процес носить творчий, а іноді й кількаваріантний характер. Спочатку ми розглядаємо гармонічну будову пісні, розробку окремих зворотів, обговорюємо особливості моделювання тієї чи іншої гармонічної моделі, потім під час практичних занять кожний студент отримує індивідуальне завдання, при виконанні якого можна проявити певний творчий підхід. Одну й ту ж пісню можна гармонізувати по-різному. Все залежить від того, яким студент хоче саме бачити кінцевий варіант обробки.

На першому етапі студент вирішує, яку базову гармонічну основу використати для подальшої обробки пісні. Для виконання цього завдання йому стають у нагоді знання, набуті під час вивчення розділів „гармонія ладів народної музики”.

На другому етапі, вибравши базову гармонічну основу пісні накреслити можливі варіанти поліфонічних засобів. При цьому актуалізуються знання з розділу “Поліфонія української народної пісні”.

На третьому етапі готові заготовки куплетів з’єднуються в одне музичне полотно, але для цього студенти аналізують голосоведіння кожної хорової партії, яке повинно носити плавний характер. Для цього студенту потрібно акцентувати свою увагу на вивченні даної проблеми у розділі „Голосоведіння української народної пісні” [10]. Виконавши таку детальну роботу, студенти свідомо використовують набуті знання, вміння та навички під час роботи над обробкою народної пісні. Така діяльність не тільки формує творчі здібності студентів, але і їх розвиває. Вона активізує їх творче мислення, формує знання, вміння й навички, які знадобляться їм у їх творчій діяльності у загальноосвітній школі.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, нашого досвіду та творчих робіт майбутніх учителів музики ми можемо констатувати, що спрямованість творчої особистості майбутнього вчителя, його характер, темперамент, творчі здібності розкриваються у власному художньому творі в даному випадку обробки народної пісні. З цього приводу Н. Пуссен зауважував щодо образотворчої діяльності, як ми зауважимо і для музичної діяльності, що “мистецтво – це не просто техніка і майстерність композиційної побудови картини, а насамперед, відображення в ній особистості самого творця” [9, с. 141].

Таким чином, зазначимо, що використання творчих завдань на уроках музично-теоретичних дисциплін сприяє ефективному формуванню у студентів творчих здібностей, формує прагнення до творчого успіху, до самореалізації та самовдосконалення. В таких видах діяльності в студентів пробуджується інтерес, потреба розвивати свої творчі можливості та бажання їх проявити на концертній естраді.

У самостійній діяльності студентів тобто, практичній у формуванні їх творчих здібностей відводиться реферативній, дипломній роботі, самостійному дослідженню, а також підготовці доповідей, повідомлень, добору теоретичного матеріалу до тем, які самостійно вивчаються, складанню переліку сучасних фестивалів хорового мистецтва, картотеки крилатих висловів, віршів, епіграфів зі словами „музика”, „пісня” тощо. А самостійний підбір і повідомлення цікавих фактів із творчого й життєвого шляху хормейстерів (наприклад, Г.Верьовки та інших) формує у студентів вміння самостійно аналізувати й узагальнювати мистецтвознавчий та емоційно-пізнавальний матеріал.

Одним із видів практичної роботи студентів ми пропонуємо введення щоденника художніх фактів і вражень. Збираючи захоплюючий матеріал з хорового мистецтва чи уроків передових вчителів музики міста, студенти вивчають та опрацьовують мистецтвознавчі та літературні джерела (книги,

журнали), складають програми свят для студентів академії. (наприклад, „Щедрівка та колядка в житті подолян”).

Варто зауважити, що саме в цьому виді діяльності наочно проявляються творчі якості студента, як уміння самостійно добирати й аналізувати потрібний матеріал, логічно будувати його, аргументувати доцільність такого заходу. Ми впевненні, що таке творче завдання яскраво демонструє знання з інших дисциплін зокрема фольклору, спроможність застосувати їх у нових умовах загальноосвітньої школи.

Слід відмітити і таку сферу діяльності майбутнього вчителя музики як створення журналу циклової комісії музично-теоретичних дисциплін „Актуальні питання мистецької педагогіки” [1]. Хід підготовки журналу здійснюється завідуючою цикловою комісією Михаськовою М.А. кандидатом педагогічних наук – головним редактором. Вона розподіляє між „редакційною колегією” (студентами групи IV курсу) написання статей для журналу. Матеріали журналу представляються на конференції „Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції”. В журналі висвітлюються актуальні питання мистецької педагогіки: теоретико-методичні основи сучасної мистецької освіти; питання професійної підготовки вчителів музики; історія і сучасність; актуальні напрямки музично-виконавської підготовки фахівців у вищій школі; перспективні напрямки розвитку мистецької освіти; художня культура та література; образотворче і театральне мистецтво, хореографія; інноваційні технології та практика викладання мистецьких дисциплін в загальноосвітній школі; питання формування та розвитку творчих здібностей особистості.

Протягом усього навчання в академії майбутні вчителі музики створюють, накопичують, систематизують історико-хоровий матеріал у вигляді хорових скарбничок. Так, до „Скарбнички випускника вчителя музики” входять: підбірки цитат про мистецтво, хорові обробки для дитячого хору; перелік видатних

хорових колективів як дитячих так і дорослих та їх керівників; досвід передових вчителів музики (області та інших регіонів); конспекти виховних годин („Хорове мистецтво Поділля”, „Майстри хорової обробки” та ін.)

Таким чином, музично-теоретичні дисципліни сприяють розширенню творчого потенціалу студентів, їхньому гармонійному розвитку, підвищує рівень художньої культури, який проявляється в інтересі до хорового мистецтва та взагалі до професії вчителя музики, у захопленості художньою творчістю, в емоційно-моральних відгуках на художні твори, у здобуванні знань про хорове мистецтво та вмінні застосувати їх у практичній діяльності загальноосвітньої школи.

Пристаючи до реалізації поставлених питань нашого дослідження, ми визначили пріоритети формування музичних здібностей у навчальному процесі та їх роль у творчій діяльності майбутнього вчителя музики. Основним показником цього напрямку виявляється є втілення інтеграційних процесів у систему викладання фахових дисциплін.

Аналіз теоретичних досліджень визначив розуміння інтегративного характеру творчих здібностей, в якому переплітаються мотиваційні, когнітивні, евристичні, операційні та інші чинники. На розвиток творчої особистості з урахуванням її потреб і здібностей спрямована організація поза аудиторної виховної роботи. Внаслідок такої організації діяльності учнів виникає можливість зацікавити їх творчістю, спонукати їхнє прагнення щодо набуття необхідних прийомів та засобів, які визначають нестандартність, оригінальність [4, с. 21].

Використання інтеграційних процесів у системі педагогічної освіти – важлива проблема сьогодення. Якщо поглянути на існуючу систему підготовки вчителів музики з позицій цілісного підходу, стає очевидним, що різнобічність музично-фахового навчання нерідко перетворюється на негативну протилежність – розкиданість, розрізненість, слабку координацію окремих навчальних дисциплін між собою [5, С.8].

Яким чином ми підійшли для вирішення цього процесу? Це взаємодія навчальних фахових дисциплін зокрема, музично-теоретичних. Оптимальними умовами стали: а) універсально-широка постановка теоретичних знань і співставлення їх в з конкретними практичними навичками; б) взаємопроникнення, тобто зближення навчального матеріалу з різних дисциплін; в) моделювання емоційно-естетичних ситуацій на асоціативній основі і впровадження їх у навчальний процес; г) виявлення спеціальних основ змісту і методів викладання, опора на них при опрацюванні дидактичної системи взаємодії фахових дисциплін.

Різновидністю інтеграційного процесу ми передбачасмо злиття двох фахових дисциплін в одну. Особливість таких перспективних тенденцій полягає у розробці і впровадженні в навчально-виховний процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії фахових дисциплін, для яких було б характерним поєднання навчально-розвиваючих завдань та озброєння студентів практичними навичками. Для прикладу можна навести взаємодію дисциплін, які об'єднуючись створюють одне ціле зокрема: вокал - музичний інструмент („Спів під власний акомпанемент”; музичний іструмент – гармонія „Імпровізація і підбирання на слух”; додаткові інструменти – аранжування „Додатковий музичний інструмент та організація дитячих ансамблів”; аранжування – поліфонія „Обробка народної пісні”, аранжування - поліфонія – хоровий клас „Скарбничка хорової творчості студента” тощо.

Організаційно-виховний досвід кафедри методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії показує, що цілеспрямованість, послідовність роботи в цьому напрямку мають гарні результати. Процес формування творчих здібностей майбутнього вчителя музики в практичній діяльності Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії значно підвищив рівень фахової ціленаправленості студентів у їх практичній роботі. Анкетування довело, що така форма високоефективна і перспективна. Враження від участі від творчої діяльності студентів у практичній роботі, незаангажованому обміну думками

послужили поштовхом до активізації інтересу студентів, які вже самі ініціювали подальше продовження подібних заходів.

Крім того, для формування творчих здібностей у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін, ми вважаємо за доцільність використання цільових програм, які базуються на різних методах даного процесу, таких, як тести, тренінги, які підходять для:

- виявлення прихованих творчих здібностей студентів та їх розвитку;
- подолання емоційних, особистісних та інших психологічних бар'єрів, що ускладнюють формування та розвиток творчих здібностей студентів;
- професійної і особливо особистісної підготовки педагогів музично-теоретичних дисципліні, які працюють над формуванням та підвищенням творчих здібностей студентів.

На підставі принципу міжпредметних зв'язків музично-теоретичного циклу центром комплексного формування творчих здібностей була розроблена розвиваюча програма "Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін". У результаті використання програми було виявлено, що підвищується рівень творчого розвитку студентів, а також рівень і інтелектуального розвитку та самооцінка. Таким чином, використання таких розвиваючих програм та методів, які базуються на цій програмі підвищують рівень творчого та інтелектуального розвитку студентів, а також особистісну самооцінку.

Крім того, варто відмітити досвід нашої академії, зокрема одного із напрямків удосконалення підготовки кадрів, підвищення якості рівня майбутніх випускників академії де в процесі цього напрямку формуються творчі здібності майбутніх вчителів, які до речі, опираються на музично-педагогічну **практику**. Педагогічна практика у академії є тією важливою ланкою, яка пов'язує теоретичні знання, вміння здобуті в процесі вивчення циклу теоретичних дисциплін та

спеціальні знання і навички набуті по своєму фаху. Педагогічна практика має навчальний характер, але метою діяльності студента є, насамперед, формування себе як творчої особистості. Мета вчителя музично-теоретичних дисциплін полягає у виявленні шляхів формування особистості майбутнього вчителя музики, його професійно-творчого розвитку під час педагогічної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. В. Загвязинський у своїй статті "Педагогічна творчість учителя" визначає риси особистості вчителя і все це умовно відносить до таких інтегральних якостей: спрямованість, знання, здібності, уміння, особливості характеру. Крім того, він зауважує, що здібності формуються і розвиваються тільки в діяльності та розвиваються тільки в діяльності, яку вимагає творчість [3, с. 14]. Педагогічна практика як основа системи підготовки майбутніх учителів музики забезпечує дієвість засвоєних професійних знань і умінь, сприяє виявленню педагогічних здібностей та індивідуальних творчих можливостей кожного студента. Завдяки тому, що робота практиканта передбачає спілкування з учнями, студент має можливості не тільки для самовдосконалення, але й формується його творча індивідуальність, а в процесі педагогічної практики активно впливає на розвиток особистості кожної дитини.

Слід звернути увагу на те, що студентська практика проходить у всіх студентів неоднаково. Кращим учня пропонується (особливо випускникам) попрацювати із зразковим дитячим хоровим колективом Хмельницької музичної школи №1 – лауреатом всеукраїнських та міжнародних конкурсів. Ми вважаємо і неодноразово наголошуємо своїм студентам про те, що твори М.Леонтовича є дуже доброю школою майстерності виконавства: вирівнювання строю, злагодженості ансамблю, досягнення звукової гнучкості. Самобутність і майстерність засобів хорового письма М.Леонтовича завжди захоплювала диригентів різних колективів і не виняток з цього є славнозвісний хоровий колектив на Поділлі „Подільські солов'ї”.

Пристаючи до практики, студент вибирає із хорового репертуару колективу обробку М.Леонтовича і пасивно спостерігає за практичною діяльністю основного диригента. Для цього заводить зошит в якому детально аналізує діяльність диригента, зокрема:

- інформаційну функцію вчителя, тобто характеристика подачі інформації (точність, логічність, вміння виділити головне, доступність, опора на попередній досвід дітей, зв'язок з іншими предметами та ін.), вміння прогнозувати засвоєння інформації школярами;
- перцептивна функція: вміння сприймати психічний стан учнів, за зовнішніми фактами поведінки бачити особистість школяра;
- комунікативна функція: стиль спілкування, педагогічний такт, характеристика мови, експресивні якості, вміння встановлювати контакти з колективом;
- розвиваюча функція: робота по розвитку та формуванню прийомів і способів вокальних даних учнів, робота по формуванню особистості в колективі і соліста;
- техніка диригування диригента, вміння аналізувати засоби виразності хорової партитури, ставлення до охорони дитячого голосу;
- функція контролю: способи контролю засвоєння хорових партій, об'єктивність оцінок, різноманітність форм оцінок, особливості самоконтролю диригента.

Таким чином, наскільки творчо студент-практикант буде відноситися до розробки плану-конспекту уроку чи репетиції хорового колективу та його проведення в певних умовах (використовуючи свої знання з музично-теоретичних і методологічних дисциплін, виявляти організаторські здібності), з відповідальністю відноситися до навчально-виховного процесу у загальноосвітній чи в музичних школах, настільки вдосконалюються його професійні якості,

збагачується педагогічний досвід, формується творча особистість майбутнього вчителя музики.

Пройшовши перший етап практики, студент вибирає для своєї роботи хорову обробку М.Леонтовича, яку вже хоровий колектив має в своєму репертуарі або тільки почав розучувати іншу обробку композитора. На основі попереднього аналізу роботи основного диригента студент письмово подає анотаційну характеристику вибраній хоровій обробці, встановлює труднощі виконання обробки і тоді приступає до роботи з хоровим колективом.

До підготовчого моменту роботи з хоровим колективом, для ефективного сприйняття учнями запропонованого музичного твору студентам-практикантам необхідно: досконало знати музичні та поетичні тексти; уміти розробляти художньо-інтерпретаційний план та втілювати його у репетиційний хід заняття; володіти комплексом виконавських умінь гри на музичному інструменті; в шкільній практиці вокально володіти своїм голосом та уміти співати під власний супровід; уміти формувати в учнів установку на розуміння музики.

Як відомо, кожен хоровий колектив хотів мати в своєму репертуарі пісні-мініатюри М.Леонтовича таких як «Щедрик», «Дударик». Способи інтерпретації цих мініатюр вже давно вироблені й установлені традиції, але кожен хоровий диригент відходив від технічної спроможності виконання свого колективу. Студенти вибираючи до прикладу „Щедрик”, стараються вибрати своє індивідуальне трактування твору. Такі відомі диригенти, як П.Муравський початок обробки виконував у повільному темпі, то О.Сорока виконував „у досить жвавому темпі, починаючи перші такти усією групою сопрано *pianissimo* [2 .С.25]. Ми ж пропонуємо почати в середньому темпі з поступовим динамічним наростанням, що доходить до своєї кульмінації лише тоді, коли пісню співає весь склад хору. Після цього ми пропонуємо спад гучності, тобто здійснюється тривале *diminuendo*. Під час другого проведення ми пропонуємо хору співати ще тихіше при цьому проведенні теми в кожній партії повинно виділятися з більшою

динамікою. Спираючись на подальше трактування „Щедрика” В.Веренеєм-відомим диригентом Тернопільського музичного училища, ми звертаємо увагу на „епізодичні відхилення, зокрема при повторенні інтонаційної підголоскової фігури у сопрановій та альтовій партіях, коли мотив проходить у теноровій, Подальша інтерпретація проходить так як трактує В.Вереней: динамічне наростання та згасання на довгих звуках у всіх голосах при останньому проведенні теми в сопрановій партії [7. с.91].

Звичайно, це всього лиш трактування твору, але до цієї кінцевої крапки проходить клопітлива робота диригента та хористів по інтонаційному та вокальному відточенні кожної хорової партії. При диригуванні „Щедрика” диригент вимагає від дітей світлого звуку, який притаманний тільки дитячому голосу, приближення академічного співу більш до обрядового.

Досконало вивчивши хорову мініатюру, студент включає її в свою програму державного екзамену.

Таким чином, студенти включаючи в практичну діяльність хорові твори М.Леонтовича, більш досконало шліфують свої знання та вміння у роботі з хоровим колективом.

По закінченні практики, студенти оформляють документацію, яка підписується диригентом хорового колективу та адміністрацією школи.

Варто звернути увагу на такий фактор, як розвиненність мови у процесі проходження студентами педагогічної практики. Для студента-практиканта мовленнєва діяльність має велике значення щодо становлення його як особистості майбутнього вчителя. Як відомо, у процесі комунікації відбувається вплив на погляди та взаємне переконання, встановлюються контакти. Якщо комунікативній спрямованості студента у процесі навчання не надається належної уваги, то це може призвести до втрати його контактів зі школярами під час педагогічної практики. Обов'язок вчителя музично-теоретичних дисциплін – формувати

мовлений запас студентів засобами розробки доповідей, творчих дискусій по визначеній проблемі тощо.

Отже, розвиток мовленнєвої діяльності студента під час проходження педагогічної практики сприяє всебічному розвитку особистості майбутнього педагога. Крім того, ми вважаємо, що педагогічна спрямованість, творчі здібності студента-практиканта мають велике значення під час педагогічної практики – вони закріплюються його діяльністю та розвиваються. Але варто звернути увагу на те, що реалізація творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, його формування як творчої особистості можуть бути успішними лише в умовах цілеспрямованої й педагогічно організованої діяльності загальноосвітньої чи музичної шкіл.

Таким чином, залучення студентів до безпосередньої практичної діяльності є засобом активізації інтересу до майбутнього фаху, перевірка ефективності усіх, без винятку, напрямків професійної підготовки (психолого-педагогічного, історико-теоретичного, музично-виконавського, методичного) та самим головним фактором формування їх як творчої особистості у виявленні та розвитку своїх творчих здібностей.

Методична розробка по фольклору як навчальної дисципліни підготовлена на основі накопиченого досвіду **фольклорного** колективу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, яким керує кандидат педагогічних наук Яківчук Г.В. До цієї програми була запропоноване доповнення, яке базувалося на впровадженні в навчально-виховний процес хорових обробок М.Леонтовича як навчальний та ілюстративний матеріал.

Національно-культурне виховання студентів відбувається насамперед через ознайомлення студентів із фольклором і професійною музикою в цьому жанрі, культурною спадщиною. Під час ознайомлення з українськими народними творами відбувається не лише поступове опанування знань про види та жанри вітчизняного фольклору, а й формується почуття любові до національної

культури та поваги до свого народу та його представників, які створили скарбницю таких непересічних цінностей. Творча особистість, зокрема майбутній вчитель музики, розвивається в єдності всіх якостей і здібностей. Однак творча особистість стає тоді, коли вона самостійно виявляє потяг до діяльності, зокрема засобами українського музичного фольклору. До таких творчих митців належить М.Леонтович.

У процесі навчально-виховної роботи зі студентами Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії на факультеті мистецтв нами було впроваджено ряд організаційно-педагогічних умов, спрямованих на виховання творчої особистості вчителя музики саме на цінностях українського музичного фольклору, зокрема подільського регіону.

Ці умови реалізуються у процесі навчання: участь в різних художніх колективах, створення та керування дитячими колективами, впровадження кращих фольклорних зразків М.Леонтовича у фольклорні програми цих колективів відповідно до тем календарного року. В даному випадку, опанування музичним фольклором залежить не лише від його вивчення, а й значною мірою, від емоційного переживання творів фольклору: обрядів, звичаїв тощо. Саме з цією метою розроблено-практично-лабораторні заняття на яких звертається велика увага на вивчення зразків подільського фольклору, зокрема хорових мініатюр М.Леонтовича.

Так, відповідно до календарного року нами впроваджена:

- практично-лабораторні роботи (тематичні вечори, веснянки-хороводи, обряди Івана Купала, щедрування тощо) максимально адаптовані до природного їх перебування. Наприклад, весняний обряд „Колодка” та весняні хороводи проводяться на подвір’ї навчального закладу або в парку (будь-де, але обов’язково на природі, серед квітучих дерев трав тощо) традиційні різдвяні свята;

- відповідно до певних українських звичаїв (обряд, щедрування, колядування тощо) виконання з обов'язковим проведенням цих звичаїв – віщувати своїх рідних, знайомих тощо;

- всі обрядодіяння спрямовані на розкриття творчих якостей особистості студента, його фантазії, уяви, комунікативності, артистичності, вокальних даних і саме головне, що всі свої навички застосує в своїй педагогічній діяльності вчителя музики.

Зауважимо, що у фольклорній діяльності в основному використовується автентичний фольклор, але поряд з ним використовується фольклорні зразки, які оброблені для хорових чи інструментальних складів професійними митцями. Такі зразки стають не тільки доповненням до обрядодіянь, але стають прикрасою у таких діях. У такій художньо-творчій діяльності майбутніх вчителів, а саме – вивченні, сприйнятті, відтворенні фольклору, формується їхній світогляд, їхня спрямованість, позитивне ставлення до цінностей народного мистецтва, яке в подальшому буде передватися ними майбутнім поколінням. Навчально-нормативні (заняття, лекції, контрольні роботи та ін.) та традиційні культурно-масові форми (тематичні концерти, лекторії та ін.) не завжди в змозі забезпечити реалізацію творчого потенціалу особистості студента, тому включення різноманітних інноваційних форм у навчально-виховний процес є важливим і актуальним. Ефектною та дієвою формою актуалізації та використання українського музичного фольклору та зокрема фольклорних зразків М.Леонтовича стала діяльність експериментальної студентської лабораторії – театр музики та пісні „Розмай” Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Учасники творчої лабораторії – це студенти факультету мистецтв, які не лише роблять перші спроби в музично-творчій діяльності (аранжування, переклад, обробка), але і мають змогу все відтворити, почути та проаналізувати. Активна діяльність стимулює до подальшого вивчення творів музичного фольклору, дає

можливість реалізувати творчий потенціал майбутнього вчителя музики. У такій практичній діяльності студентів поєднуються особистісні і професійні інтереси, що мають величезне значення для становлення майбутнього вчителя музики. У такій діяльності є можливість спостерігати як студент поєднує в собі риси організатора і просвітителя, диригента і аранжувальника, виконавця і акомпаніатора тощо.

Крім того, зазначимо, що фольклорні зразки М.Леонтовича використовуються у музичному лекторії, в якому об'єднується творча молодь і готує лекції не тільки для слухачів факультету мистецтв, але і для факультету початого та дошкільного навчання. Наприклад, „Колядки та щедрівки українського народу” де на лекції для ілюстрації використовуються як відео так і аудіо записи зокрема фольклорні зразки М.Леонтовича” та індивідуальні та ансамблеві виступи студентів.

Актуальність впровадження в навчальний процес для вивчення чи ілюстрації фольклорних зразків М.Леонтовича є вагомою, які за своєю музичною довершеністю формують у студентів систему ціннісних орієнтацій в царині народного мистецтва, надають широке коло знань, вмінь, навичок та можливість їх реалізації в практичній та музично-педагогічній роботі.

Таким чином, зробимо деякі висновки. Проблеми формування творчих здібностей майбутніх вчителів музики в практичній діяльності вищого навчального закладу є частиною більш загальної проблеми розвитку духовності та професійності особистості. Аналіз теперішнього стану речей свідчить про зростаючу роль творчої особистості вчителя в навчальному процесі вищого навчального закладу та роль його у формуванні творчих здібностей майбутніх вчителів музики. Усе це свідчить про те, що необхідно урізноманітнити навчальну діяльність студентів, що в значній мірі буде сприяти формуванню в них позитивної мотивації до навчання, розвитку їхніх творчих здібностей. Формуючи та розвиваючи творчі здібності студентів, слід виходити з відомих психолого-

педагогічних положень та з нашого педагогічного досвіду про те, що: формування та розвиток творчих здібностей майбутніх учителів музики не відбувається за пасивного споглядання нею навчального процесу музично-теоретичних дисциплін, а тільки в їх практичній діяльності;; основним стимулом формування та розвитку творчих здібностей в даному процесі є інтерес.

І на завершення, завдання мистецтва й освіти – допомогти студентам реалізувати свої творчі здібності. Формування культури і творчих здібностей у співпраці студентів і вчителів знаходиться в прямій залежності від того, як вона організована. Зарегламентованість дій вчителя викликає закомплексованість у свідомості студента і навпаки - чим більше творчої свободи в діях вчителя, тим ширше коло фантазій і творчих самостійних пошуків у його студентів. Співпраця з педагогом, що постійно перебуває в стані пошуку нових рішень і досягає мети в художній та педагогічній діяльності, стає, безумовно зразком для наслідування у творчому самовдосконаленні й художньо-естетичному саморозвитку [8. С.12].

Такі компоненти творчих здібностей, маючи відносно самостійні якісні характеристики, функціонують не ізольовано, а знаходяться у взаємозв'язку, складаючи єдність системи творчих здібностей майбутнього вчителя музики.

Аналіз навчальних програм вищих закладів освіти, музично-педагогічної, методичної літератури дозволив виділити формування та розвиток творчих здібностей майбутніх вчителів музики як важливу складову професійного становлення майбутнього вчителя музики, музичного керівника дитячого садочку, вихователя. Дослідження особливостей формування та розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін, передбачає емоційну насиченість навчальних занять, розвиток творчих здібностей на основі урахування природних задатків особистості, сприймання мистецтва, оцінки новизни в мистецтві, схильності до вільного самовираження в мистецькій діяльності, усвідомлення особистістю значення творчого саморозвитку для успішного виконання педагогічної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура, – Хмельницький: ХГПА, 2013-14, – Вип; 1,2. – 154С.
2. Вапняк Є. Олександр Сорока. – К.: Музична Україна, 1975. – С.25.
3. Загвязинський В.І. Педагогічна творчість учителя / В.І. Загвязинський // Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / укл. Н.В. Гузій. - К.: ІЗМН, 2000. – 168 С
4. Натощак О, Ганжала І., Ніколаєнко Н. Розуміння –розум-творчість. –К.: Вид.дім Шкільний світ”, 2006 с.21.
5. Падалка Г. Українська філармонія для дітей та юнацтва.//К., Наук.-метод.-журнал „Мистецтво та освіта” №3 1998. – с.8.
6. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2002. – 432С.
7. Ороновська Л. Обробка народних пісень М.Леонтовича у трактуванні Володимира Вернея. / Зб. Наук. праць (серія педагогічна) Вип.. XIV – Камянець –Подільський. -2007. – 129С.
8. Орлов В. Мистецтво і педагогічні технології. Наук. метод. журнал „Мистецтво та освіта” №1 (19) К., „001. – 65С.
9. Школа изобразительного искусства: Учеб.пособие: В10т. – Т.1. – М.: Изобразит.искусство, 1986. – 176С.
10. Ященко А. Українське народне багатоголосся
11. Яковчук Г.В. Музично-творчий розвиток майбутнього вчителя музики // Г.В.Яківчук. – Мистецтво і освіта. 2001. – №4. – с. 12-14.

Мазур І.В.

викладач кафедри

**Методика активізації музичного мислення студентів у процесі вивчення
дисциплін музично-теоретичного спрямування**

Художнє, зокрема музичне мислення має непересічне значення для повноцінного, цілісного сприйняття світу, формування переконань, поглядів та системи цінностей особистості. Проблема його формування та активізації у студентів під час вивчення дисциплін музично-теоретичного циклу є важливою і потребує глибокого і ґрунтовного вивчення.

Основні теоретичні питання, пов'язані з мисленням людини, знайшли висвітлення в багатьох працях відомих українських та закордонних вчених. Дослідженню цієї проблеми приділялася увага у філософії, психології, культурології, музикознавстві, педагогіці тощо.

Аналіз літератури з проблем музичного мислення засвідчує наявність наступних напрямків теоретичних досліджень та розробок: розуміння інтонаційної сутності музичного мислення (Б.Асаф'єв); визначення продуктивності слухацького сприйняття як категорії музичного мислення (Л.Виготський, О.Леонтьєв, Б.Теплов); виявлення та обґрунтування логіко-конструктивних принципів звукової організації (І.Пясковський, І.Котляревський, Л.Мазель); з'ясування рівня образно-асоціативного осмислення музики (Е.Бурвіна, Є.Назайкінський); уточнення функціональної ролі музичних здібностей у розвитку музичного мислення (Н.Антонець); розробка педагогічних технологій формування музичного мислення у студентів (О.Бурська, О.Піхтар). Концептуальні положення, які обумовлюють своєрідність музичного мислення активним самовираженням особистості у навчальній діяльності, містять сучасні педагогічні праці О.Олексюк, М.Олійник, Н.Суислової.

Широкий спектр трактування поняття «музичне мислення» в межах музикознавства зумовлює його неоднозначність і пояснює відсутність у наукових джерелах єдиного підходу щодо його загального визначення. Зокрема, М.Бонфельд виділяє п'ять характерних проявів цього феномена: мислення музикою; музичне мислення; мислення в музиці; музика як мислення; мислення як музика. Музикознавча традиція (Л.Мазель, М.Михайлов, Є.Назайкінський, Б.Яворський) виводить музичне мислення на рівень «мегапоняття», семантичний діапазон якого – від «світового» (еволюція музичних мов в етнічно-культурній площині), «історичного» (процес цілісного та комплексного розвитку музики за вертикальним (хронологічним) та горизонтальним (територіально-культурним) рівнями) до «текстуального» (творчого процесу, зафіксованого у нотному тексті і комунікативно спрямованого на суб'єкта, що сприймає і дешифрує цей текст).

Музичне мислення розглядається як: 1) виявлення загальнолюдського мислення у філософсько-психологічному розумінні; 2) вид творчого, художнього мислення із урахуванням його загальнохудожніх та специфічних музичних особливостей. Мислення – це найвищий ступінь процесу людського пізнання, що дозволяє отримувати знання про такі об'єкти, властивості і відношення реального світу, які не можуть бути безпосередньо сприйняті на чуттєвому рівні. Якщо, як загальна філософсько-психологічна категорія, мислення – це процес відображення об'єктивної дійсності, то у художньому мисленні об'єкт відображення зміщується на своєрідну художню дійсність, яка є відображенням не реальної, а вже перетвореної у художній творчості дійсності. Відображення художньої дійсності, якщо мова йде про створення музики, її осягнення у сприйманні і пізнанні, відтворення і транслявання у виконанні є тим спільним полем, що дає можливість трактувати музичне мислення як окреме виявлення загального художнього мислення. Музичне мислення виступає як творчо-пізнавальна діяльність, спрямована на усвідомлення художнього смислу образів мистецтва та їх відтворення в різних видах музичної діяльності.

Загальновідомою і розповсюдженою є точка зору, що найвищою і кінцевою метою будь-якого художнього твору є передача ставлення до оточуючого світу, а це пов'язано із розкриттям системи ідей, комплексу емоцій, а також чуттєвих ознак самого цього зовнішнього світу, що визначаються залежно від виду мистецтва, з максимальною (живопис, скульптура, література) або мінімальною (музика, архітектура, орнамент) визначеністю. Музичне мислення в цьому випадку розглядається як мислення про світ у матеріалі музичного мистецтва (М. Арановський, В.Медушевський). У процесі осягнення музичного твору як виконавець, так і слухач не тільки виявляє ставлення до оточуючого світу, що сконцентроване у музиці як її художній зміст, як особливе буття, а й безпосередньо переживає його, знаходиться у найінтимнішому духовному контакті з таким буттям. Музичне мислення є мисленням-переживанням, але переживанням «вищого порядку», основу якого складають особливі художні емоції. Природа цих емоцій криється не на сенсорно-чуттєвому рівні, а у глибинах інтелекту.

Композиторське продуктивне мислення відбувається шляхом кодування художньої інформації у матеріалі музичної мови, використовуючи правила і норми цієї мови, створюючи при цьому нотний текст як зафіксовану в певній символічній системі художню ідею. Мислення музично-виконавське – процес обернений. Його передумову складає момент розуміння нотного тексту, тобто володіння достатньою кількістю асоціативних зв'язків, якими «обросли» елементи знакової нотної системи і які дають змогу бачити за схемою нотного запису її звукову і художню сутність.

Сутність музики як постійного становлення художньої думки у звуковій матерії, процесуальність розгортання звукомислення виявляється у феномені музичного мовлення, інтонування. Асаф'євське розуміння інтонації та процесу інтонування ґрунтується на трактуванні музичного мислення як мислення музикою (на відміну від мислення про музику). У такому розумінні музичного

мислення процес інтонування стає безпосереднім показником творчої роботи музичного мислення, «інструментом» такої роботи та її сутністю. Розвинуте музичне мислення, яке має ставитися у центр своєї педагогічної системи, це – досягнення такого рівня слухової культури, коли матеріалом думки стають слухові структури, коли потік музичних уявлень стає природною формою мислення. Емоційно-образна природа, асоціативність та інтонаційність виступають важливішими характеристиками музичного мислення.

Складність, багатовимірність феномену музичного мислення неодноразово підкреслювалась у дослідженнях з проблем музичної педагогіки та психології. Загальна переорієнтація педагогічного процесу спричинила зміни в розумінні музичного пізнання. У попередні роки увагу більше звертали на пізнання зовнішньої художньої форми твору та особливості її втілення засобами музичної мови, тому провідним методом музичного пізнання був аналіз. Сучасна музично-педагогічна наука трактує музичне пізнання як глибоко особистісний процес, в якому реципієнту надається співтворча, активна роль. Пізнання музичного твору полягає не в усвідомленні його «поверхневої семантики», а в особистісному ставленні до музичного мистецтва. Цей процес детермінується індивідуально-типологічними, психологічними особливостями сприйняття та вимагає залучення особистісного внутрішнього потенціалу, минулого досвіду людини. Музичне пізнання невіддільне від творчості. Грунтуючись на емоційному засвоєнні змісту музичних образів, воно збагачує їх особистісним ставленням і створює новий, багато в чому відмінний від композиторського, образ.

Єдність музичного мислення як механізму пізнавальної та творчо перетворювальної діяльності особистості не заперечує й існування певної специфіки його функціонування в різних видах цієї діяльності. Це визначає специфіку методичних підходів формування музичного мислення в умовах різних видів діяльності: діяльність пізнання музики – рух від звуку, образу до поняття; творча конструктивна та виконавська музична діяльність – рух від поняття до

образу, звуку. Це визначає складові методичної системи формування та активізації музичного мислення, її двочастинність: методичне забезпечення роботи з активізації музичного мислення в процесі

пізнання (сприймання та аналізу) музики; методичне забезпечення роботи з активізації музичного мислення в процесі творчої (виконавської та конструктивної) музичної діяльності.

Основною педагогічною умовою успішного формування музичного мислення виступає вимога комплексного, цілісного підходу до формування його системи як цілого, всіх компонентів окремо і у взаємодії. Тим самим окреслюється коло практичних задач, що мають вирішуватися в навчально-виховальному процесі.

Основною педагогічною умовою успішності формування та активізації музичного мислення є комплексний характер педагогічного впливу, який має бути спрямованим на формування як окремих компонентів, так і всієї цілісної системи музичного мислення.

Формування основних компонентів музичного мислення передбачає вирішення таких завдань: викликання інтересу до музичного мистецтва, бажання знайомитися з ним та краще його розуміти; формування усвідомлення значення музичного мистецтва для повноцінного буття особистості, потреби у взаємодії із творами музичного мистецтва; розуміння необхідності прикладання зусиль для оволодіння кращими надбаннями загальної та музичної культури, мотивації до здійснення таких зусиль; формування активної позиції в процесі спілкування з музикою, бажання брати участь в творчих видах діяльності.

Вирішення вказаних завдань є можливим за умов забезпечення особистісного підходу у художньо-естетичному вихованні та навчанні, постійного пов'язування навчального матеріалу із соціальним контекстом, в якому розгортається повсякденне життя і навчання студентів, опори на їх наявний життєвий досвід, інтереси та естетичні ціннісні орієнтації з поступовим їх розширенням. Дуже важливим є встановлення позитивних, емоційно насичених відносин в системі

«викладач-студент», а також формування позитивних емоційних зв'язків в процесі групового вирішення задач. Принцип діалогічності (полілогічності) має визначати характер взаємодії всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Студент має розглядатися повноправним суб'єктом, а не об'єктом, на який спрямовано педагогічний вплив. Основна мета викладача – забезпечення умов для повноцінного спілкування студентів із мистецтвом, яке б сприяло їх особистісному становленню. Тому дуже важливо формувати атмосферу захоплення музичним мистецтвом на уроці, поваги до нього, визнання його високої цінності, що неможливо без щирого захоплення мистецтвом самого вчителя. Від вчителя також вимагається здійснення творчого підходу у навчанні та вихованні, використання проблемно-творчих завдань (проблемний підхід), які були б доступними для студентів і створювали б ситуацію успіху в процесі навчання, сприяли б формуванню позитивної самооцінки, мотивації до здійснення творчого інтелектуального зусилля у студентів.

Необхідними та актуальними в процесі активізації музичного мислення є наступні положення: забезпечення оволодіння учнями основними програмними музично-теоретичними знаннями; формування сфери внутрішньо-слухових уявлень; ознайомлення з основними засобами музичної виразності, усвідомлення норм музичного мовлення; формування у студентів комплексу музично-історичних знань, здатності орієнтуватися у музично-стильовому та культурно-історичному контекстах; розвиток основних мисленнєвих операцій (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування) на матеріалі музичного мистецтва; формування здатності створювати оцінне судження, формулювати та аргументувати свою думку, спираючись на наявні знання та досвід; формування вмінь рефлексії з приводу спілкування з музикою.

Рішення вказаних завдань передбачає дотримання наступних умов в організації навчально-виховного процесу: забезпечення вимог науковості при відборі та викладанні теоретичного матеріалу, його системності. При визначенні

послідовності викладення матеріалу слід враховувати принципи доступності, поступовості та послідовності. Пропонуємий теоретичний матеріал повинен спиратися на практику. Важливим є врахування в роботі принципу наочності: введення будь-якого нового поняття потребує демонстрації відповідного феномену. Широкі перспективи відкриває використання у навчальному процесі технічних засобів навчання, зокрема, електронного інструментарію та програмного забезпечення.

Необхідно також реалізовувати принцип інтеграції, створення смислових зв'язків в системі засвоєваних теоретичних знань, що повинно досягатися звертанням до вже засвоєного матеріалу при викладенні нового, постановки проблемних запитань. Це передбачає активізацію самостійної роботи студентів, стимуляцію їх зацікавленості музикою. Вагомий внесок у формування загального кругозору учнів вносить інтеграція на рівні зв'язків музики із іншими видами науки та мистецтва: математики, літератури, живопису, скульптури, театру та ін.

Важливо в педагогічному процесі враховувати чинники, які здійснюють вплив на зміст та динаміку становлення внутрішньо-слухових уявлень. Зокрема, необхідно створити багате, доступне для кожного студента, музично-інформаційне середовище, в якому відбувалося б багатостороннє ознайомлення із музичними творами різної стильової та жанрової віднесеності, що мають велику культурну цінність. Це надасть студентам матеріал для узагальнення, формування особистих смаків, переважань, формування естетичних еталонів та ідеалів. Музично-слухові уявлення також успішно формуються в процесі творчої продуктивної музичної діяльності.

Основним шляхом активізації музичного мислення є активне включення студентів до творчої музичної діяльності у всіх її основних формах: у процесі проблемно орієнтованого слухання і пізнання музики, у процесі власного виконання музичних творів.

Багато дослідників підкреслюють необхідність розвивати у студентів творче мислення у процесі сприймання музики як продуктивної розумової діяльності слухача, спрямованої на усвідомлення і особисте тлумачення художніх ідей, втілених композитором в музичних образах. В літературі виділяються такі види аналізу твору: структурний аналіз музичних творів, в процесі якого відбувається набуття та осмислення основних засобів музичної виразності, компонентів музичної мови, композиційної структури, усвідомлення їх ролі в розкритті художнього образу твору; емоційно-смісловий аналіз музичних творів, основною метою якого є поглиблене емоційне переживання музики; емоційно-змістовний аналіз музичного твору, який розкриває емоційний зміст твору в сукупності з його формою; аналіз-інтерпретація, що є способом пізнання музики, який інтегрує в собі когнітивний, аксіологічний, праксеологічний аспекти, передбачає їх творчу реалізацію та особистісний підхід.

З цих видів аналізу на сучасному етапі розвитку музичної педагогіки особливого значення набуває саме аналіз-інтерпретація як альтернатива традиційному підходу до аналізу музики, який можна визначити репродуктивно-технологічний, відсторонено-об'єктивний, оскільки в ньому не акцентується увага на аналізі як на способі осмислення та оцінювання, не враховується індивідуально-творчий підхід реципієнта, його особистісне світосприймання, особливості музичного мислення. В процесі слухання, аналізу, пізнання музичних творів відбувається як розвиток музичного мислення, так і становлення особистості.

Михаськова М.А.

кандидат педагогічних наук, доцент

Структура педагогічної діяльності вчителя

Удосконалення освітньої системи вимагає глибокого усвідомлення, аналізу та синтезу сучасної педагогічної реальності, критичного переосмислення педагогічної діяльності. Проблема аналізу педагогічної діяльності є предметом вивчення на методологічному, теоретичному й експериментальному рівнях. На методологічному та теоретичному вона пов'язана із вирішенням проблеми необхідності принципових змін в освіті і початком становлення нового підходу до її організації.

Дослідженню філософських ідей щодо сутності особистості як творця, суб'єкта культури і культурно-освітньої діяльності, гармонійного розвитку особистості присвятили свої праці І.Зязюн, М.Каган, О.Кудін. Роль мистецтва у вихованні особистості, діалектичної взаємодії її потенційних і актуальних можливостей описував у своїх дослідженнях А.Сохор. Проблемам теорії і методики музично-педагогічної освіти присвячено праці Л.Арчажнікової, О.Рудницької, Д.Кабалевського. Методологічним аналізом проблем музичної педагогіки в системі вищої освіти займалися Е.Абдулін, Г.Падалка, О.Ростовський, В.Черкасов та ін..

Професійні характеристики фахівця, стандарти професійної підготовки повинні відповідати методологічним нормам і засадам, закладеним у теорію і практику освіти. Тому, аналізуючи методологію музичної педагогіки, не можна не зупинитись на визначенні ключових понять цієї статті, зокрема структури діяльності (професійної та педагогічної).

У психології знаходимо визначення діяльності як динамічної системи взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої відбувається виникнення і втілення в

об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих відносин суб'єкта до предметної дійсності. Діяльність – це внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, яка регулюється свідомою метою [3, с.1]. У діяльності відокремлюють рух і дію. Кожний відносно завершений елемент діяльності, спрямований на виконання одного простого поточного завдання, називають дією [3, с.1]. Дія, на думку К. Платонова та Г. Голубєва – це елемент діяльності, в процесі якої досягається конкретна, яка не розкладається на більш просту, свідома мета [5, с.3]. За структурою психологічного акту автори поділяють дії на емоційні, мислительні, психомоторні, мнемічні і вольові. Крім того, психологи розрізняють дію за метою, називаючи її «робочою», і поділяють її на орієнтовну, виконавську, корегувальну, завершальну [5, с.3]. У теорії діяльності А. Леонт'єв у цю структуру включає ще й операції.

Досліджуючи діяльність людини, психологи включають в її структуру фактори, які впливають ззовні, зокрема: умови діяльності, соціальне замовлення, вимоги та норми, принципи, критерії діяльності. На внутрішню сферу людського існування впливають характеристики особистості, її мотиви і потреби, мета та результат, а в процесі відбувається оцінка та корекція саморегуляції її поведінки [10].

Дослідники внутрішньої сфери діяльності (П.Гальперін, А.Леонт'єв, С.Рубінштейн, А.Смірнов, Б.Теплов) довели, що діяльність людини характеризується свідомістю, забезпеченням праці та соціальним характером дії. Науковці з'ясували, що діяльність обумовлена потребами існування людини, але рушійною силою виступає активність як потреба в діяльності [1, с.1]. Крім того, кожний із складників має характеристику зовнішнього та внутрішнього порядку. Так, потреби поділяються на матеріальні (природні) і духовні (культурні). Мотив забезпечується свідомими і несвідомими механізмами дії. Мета як кінцевий уявний результат діяльності людини може бути матеріальною і психологічною. Для досягнення мети потрібна дія, яка приводить до бажаного результату.

Отже, внутрішня сфера діяльності людини має розгалуження на зовнішні (матеріальні, природні, свідомі) та внутрішні (духовні, культурні, несвідомі, психологічні) чинники [1, с.2].

У психології також розрізняють типи діяльності у відповідності з фізичними та психологічними характеристиками. Ці компоненти діяльності А.Леонт'єв назвав психофізіологічними. Так, до зовнішніх фізичних понять науковці відносять моторні рухи (пози, рух у просторі), рухи виразності (міміку, пантоміму), жести та рухи, пов'язані з мовленням. До внутрішніх психічних понять діяльності вчені відносять перцептивний (сприйняття), мислительний, мнемічний (пам'ять), та імажитивний (уява) процес [1, с.2]. Поглиблюють розкриття структури діяльності характеристики, виділені А.Леонт'євим:

- предметність (якості предмета);
- суб'єктивність (досвід, потреби, сенс);
- спрямованість мети;
- опосередкований характер (соціум, засоби);
- соціальна природа (суспільно-історичний досвід) [4, с.2].

Відповідно до цих характеристик людина здійснює дію за допомогою операцій (способів виконання дії), які використовуються у процесі основних форм діяльності: гри, навчання, праці.

Особливість гри в тому, що її метою є сама «діяльність», а не практичні результати, які досягаються за її допомогою. Навчання – це вид діяльності, спрямований на засвоєння визначеної інформації, форм поведінки тощо [3, с.1]. Вчені найвищим проявом діяльності вважають працю, спрямовану на виробництво визначених суспільно корисних продуктів – матеріальних чи ідеальних [3, с.2].

На відміну від середини ХХ ст. в кінці ХХ ст. до видів діяльності психологи відносять також спілкування, яке включає обмін інформацією між людьми [5, с. 2]. К.Платонов та Г.Голуб'єв вважають, що «спілкування може бути як

самостійним видом діяльності (наприклад, при викладанні, літературі, журналістиці, на радіо, телебаченні та в мистецтві), так і обов'язковим компонентом інших видів діяльності: праці, гри, навчання». Серед видів спілкування автори виділяють інтелектуальне, емоційне, образне, асоціативне, волонтаристське [5, с.2].

Уточнюючи елементи діяльності, яка базується на діях та операціях, психологи К. Платонов та Г. Голуб'єв пропонують включити в її склад, окрім вище зазначених мети, мотиву, психологічних актів, ще і навички, прийоми і вчинки [5, с.6].

У структуру професійної діяльності входять свідома мета - предмет праці – засоби праці – технологія, яка використовується – операція праці. У рамках дослідження впливу психіки і свідомості на діяльність теорії вчених поділились на 2 напрямки: перший (описаний С.Рубінштейном) досліджував свідомість і діяльність як нерозривні; другий (довів А.Леонт'єв) розділяв діяльність і свідомість як окремі і самодостатні ланки дії [1, с.3]. Автор другого напрямку запропонував розглядати діяльність (співвідносно з мотивом) яка складається з дій (які мають свою мету) і операцій (узгоджених з умовами)[1, с.3].

Одним із складників фахової (професійної) діяльності є педагогічна, яка, у свою чергу, є складною організованою системою низки дій. У теорії педагогічної діяльності визнання отримали три дидактичні концепції: традиційна, педоцентристська, сучасна система дидактики. Традиційна (Я.Коменський, І.Песталоцци, І.Герbart) в основу прийняла ідею центральної ролі викладача та його викладання. Педоцентристська концепція (Д.Дьюї, Г.Кершенштейн, В.Лай) відводить головну роль діяльності дитини («навчання через дію»)[8, с.5]. Сучасна дидактична система приймає обидві попередні й визнає і викладача, і учня нерозривними ланками процесу навчання, які реалізуються у таких напрямках як програмоване, проблемне, розвиваюче (П.Гальперін, Л.Занков, В.Давидов), гуманістичне (К.Роджерс), у когнітивній психології (Брунер), через педагогічні

технології співробітництва [8, с.6]. За цією системою вчитель керує навчанням, але при цьому стимулює самостійну роботу учнів, активність та їх творчий пошук [8, с.6]

Знаходимо визначення педагогічної діяльності як взаємодії учителя і учня, яка виховує і навчає, спрямовує на його особистий інтелектуальний, діяльнісний розвиток, який виступає основою його саморозвитку і самовдосконалення (І.Зимня, А.Маркова)[11]. Інший підхід розкриває педагогічну діяльність як вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь до молодших всього багатства накопичених людством знань, матеріальної і духовної культури та досвіду, створення умов для їх особистого розвитку й підготовку до виконання визначених соціальних ролей у суспільстві [6, с.2].

Психологічна наука розглядає педагогічну діяльність як складну багаторівневу динамічну систему, яка включає такі структурні компоненти: мету – зміст викладацької діяльності (процес засвоєння досвіду і організацію особистої діяльності) – засоби діяльності вчителя (знання, спостереження тощо) – результат викладацької діяльності (розвиток учня) – суб'єкт викладацької діяльності (учитель і його знання, уміння, почуття, воля тощо) – об'єкт педагогічної діяльності (учень і учитель, переробка інформації, корекція процесу)[9]. Згідно з психологічними характеристиками професійної діяльності педагога (І.Зимня) виділяються риси: схильність (емпатійність, загальний позитивний емоційний тон, комунікативно-пізнавальну активність), готовність до педагогічної діяльності (психологічна спрямованість, світоглядна зрілість людини, широка і системна професійно-предметна компетентність, дидактична потреба, потреба аффіліації), високі комунікативні здібності (вільна взаємодія з людьми, педагогічне спілкування, легкість і адекватність контакту зі співрозмовником, уміння слідкувати за його реакцією та адекватно реагувати на неї, отримувати задоволення від спілкування)[6, с.1-2].

Діяльність педагога включає в себе узагальнення досвіду навчання (зіставлення дій навчання і виділення найбільш ефективних прийомів і способів навчання), діяльність методиста (конструювання прийомів і методів навчання), методичну побудову навчальних засобів та навчальних предметів, діяльність програмування (складання навчальних програм)[8, с.1].

У сучасній педагогічній теорії побутує думка, що «навчання можна охарактеризувати як процес активної взаємодії між тим, хто навчає, і учнем, у результаті якої в учня формуються визначені знання і уміння на основі його безпосередньої активності. Педагог створює необхідні умови для активності учня, спрямовує його, контролює, надає необхідні засоби та інформацію» [8, с.1]. Узагальнюючи думку багатьох сучасних педагогів[8], зауважимо, що перший принцип педагогічної рефлексії полягає у виокремленні елементарних діяльностей; другий – у проектуванні та відтворенні складної діяльності із елементарних дій. «На методологічній мові система навчання може бути описана як система, яка розвивається від навчання складних видів діяльності через рефлексивний поділ діяльності навчання спочатку простих видів діяльності, а згодом до побудови складних ... видів діяльності»[8, с.2].

У педагогіці знаходимо визначення компонентів педагогічної діяльності як відносно самостійних функціональних видів, кожний із яких охоплює сукупність умінь, необхідних для його реалізації [9, с.2]. За визначенням російських педагогів (І. Зимняя, Л. Мітіна), структуру педагогічної діяльності складають мотивація – педагогічна мета і завдання – предмет педагогічної діяльності – педагогічні засоби та способи вирішення поставлених завдань – продукт і результат педагогічної діяльності [7, с.3]. Під предметом педагогічної діяльності автори розуміють організацію навчальної діяльності, спрямованої на засвоєння учнями предметного соціокультурного досвіду. Засобами педагогічної діяльності є наукові знання і допоміжні засоби. Способи передачі в педагогічній діяльності – це пояснення, демонстрація, робота в класі, практика, тренінги тощо [7, с.4].

«Продукт педагогічної діяльності - це індивідуальний досвід, який формується в учня в сукупності аксіологічних, морально-етичних, емоційно-сміслових, предметних, оціночних складників...Результатом педагогічної діяльності є розвиток особи, інтелектуальне удосконалення, становлення особистості як суб'єкта навчальної діяльності» [7, с.4].

Дещо інакше розглядають педагогічну діяльність автори підручника з основ педагогіки вищої школи й пропонують включити в її структуру: суб'єкт (педагоги, батьки, суспільство); об'єкт (учні, студенти); мету і завдання; функції педагогічної діяльності (управління, виховання, навчання, розвиток, психологічну підготовку), види педагогічної діяльності (практична, методична, управлінська, науково-педагогічна)[6, с.5].

Загальноновизнаною є структура педагогічної діяльності Н. Кузьміної, яка запропонувала включити такі елементи: конструктивний, організаційний та комунікативний компонент [9, с.2]. На відміну від загальноприйнятої теорії, сучасні педагоги пропонують до структури педагогічної діяльності включити окремим елементом ще й організаційно-управлінську та гностичну складову[2; 8]. Перша спроможна свідомо і планомірно впливати на хід навчання, розкриває причинно-наслідкові зв'язки між вчителем і учнем, динамізує і спрямовує навчальний процес, створює надійні умови протікання роботи, зберігає стійкість дії, незалежно від зовнішніх та внутрішніх факторів[8, с.3]. Цей компонент дозволяє контролювати і корегувати процес викладання, вносити зміни в навчальний процес. Отже, організаційно-управлінська діяльність згідно з етапами побудови процесу (підготовчим, здійснення педагогічного процесу, аналізу результатів) спирається на базові компоненти (конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний).

Внести в структуру педагогічної діяльності діагностичний, орієнтовно-прогностичний, комунікативно-стимулюючий, аналітично-оціночний, дослідно-творчий компоненти пропонує В.Ягупов [6, с.7].

Список використаних джерел:

1. Татьяна Целюк Содержание и структура деятельности в психологии: [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журналу : <http://fb.ru/article/160175/soderjanie-i-struktura-deyatelnosti-v-psihologii>
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журналу : <http://shpori-vsem.ru/psychology/129-psyhdeyatelnost.html?showall=1>
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журналу : <http://cribs.me/obshchaya-psikhologiya/deyatelnost-struktura-vidy-kharakteristiki>
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журналу : <http://biofile.ru/psy/11386.html>
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журналу : <http://www.detskiysad.ru/ped/ped245.html>
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журналу : <http://buklib.net/books/36644/>
7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журналу : http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/12.html
8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журналу : <http://www.persev.ru/book/struktura-pedagogicheskoy-deyatelnosti>
9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журналу : http://uchebnikionline.com/pedagogika/vstup_do_pedagogichnoyi_profesiyi_-_meshko_gm/struktura_pedagogichnoyi_diyalnosti.htm
10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журналу : http://referatwork.ru/pedagogika_bileti/section-4.html
11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журналу : <http://elite.far.ru/index.phtml?page=book5314000822>
- 12.

Незнанова Н.І.
старший викладач

Впровадження технології особистісно-орієнтованого навчання як один із пріоритетних напрямів організації сучасного уроку музичного мистецтва

Сучасна освіта неможлива без звернення до особистості. Пріоритетами сьогодні стають особистісна художньо-творча самореалізація учнів, на що спрямовуються і зміст, і технології навчання і виховання. Суспільна потреба спонукає сучасну школу, її вчителів та педагогів-науковців до пошуку нових педагогічних ідей і технологій, до поширення та запровадження передового педагогічного досвіду.

Ідея особистісно-орієнтованого підходу набула останнім часом статусу важливого методологічного принципу і посідає значне місце в педагогічних та психологічних розвідках. Психолого-педагогічні та дидактичні основи особистісно-орієнтованого навчання досліджені вченими Г. Баллом, І. Бех, О. Савченко, І. Підласим. В працях цих науковців розкривається сутність особистісного підходу в навчально-виховному процесі, його значення як базової ціннісної орієнтації сучасного педагога [1].

Для проектування та реалізації в практичній діяльності особистісно орієнтованих технологій музичного навчання і виховання (ці поняття є нероздільні) надзвичайно важливим є виконання низки вимог:

- особистісно орієнтоване музичне навчання і виховання має забезпечити музичний розвиток та саморозвиток особистості учня виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання;
- процес особистісно орієнтованого навчання і виховання повинен надавати кожному учневі, спираючись на його музичні здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе в музично-

пізнавальній діяльності;

- зміст музичної освіти, засоби і методи його реалізації добирають і організують так, щоб учень міг виявити вибірковість до того чи іншого виду музичної діяльності чи форми навчання;

- використання нетрадиційних методів музичного навчання і виховання;

- створення умов для творчості як у індивідуальній, так і колективній формах музичної діяльності;

- організація музичних занять на основі діалогу, імітаційно-рольових ігор, інсценізації музичного матеріалу, дискусій, творчих завдань[5].

Якщо скласти порівняльну таблицю змісту особистісно орієнтованої та традиційної технології музичного навчання і виховання, то вона матиме наступний вигляд:

Параметри	Особистісно орієнтована	Традиційна технологія
1.Методологія музичної освіти	Музично-освітнього процесу є учень. Між учителем і учнем встановлюються суб'єкт - суб'єктні стосунки. Стимулюються співробітництво, педагогічна	У центрі процесу навчання і виховання є вчитель музики. Учень є об'єктом цього процесу. Навчання базується на принципах змагання. Технологія зорієнтована на
2. Мета	Сформувати в дитині основи музичної культури, навички сприйняття музики, сприяти самопозитку.	Повідомити учням програмову інформацію, дати певні музичні знання, прививати необхідні уміння і навички.
3. Зміст	Засіб досягнення мети. Визначається на внутрішньо-предметному та міжпредметному рівнях і спрямований на розвиток інтересів і здібностей учня	Є кінцевою метою навчання. Малоокреслений обсяг визначав частково по тому матеріалу, який давав учитель.

4. Методика	Музично-виховний процес здійснюється на основі творчих методів, спрямований на колективну та індивідуальну	Методика зорієнтована на відтворення завченого або скопійованого змісту. Зорієнтована на учня із середніми здібностями.
-------------	--	---

На основі вище сказаного можна виділити особливості особистісно-орієнтованого музичного навчання і виховання :

- музично- освітній процес будується на основі діалогу учня та вчителя, який спрямовано на спільне конструювання уроку музики чи позакласного виховного заходу;

- основою організації особистісно-орієнтованої музичної освіти є творчість;

- засади особистісного музичного навчання і виховання складають індивідуальний підхід до учнів, врахування їх інтересів, здібностей;

- особистісно орієнтований підхід сприяє активному стимулюванню учнів до музичного саморозвитку та вираженню в сучасній та майбутній життєдіяльності[4].

Урок був і залишається основним елементом навчально-виховного процесу, але в системі особистісно орієнтованого музичного навчання і виховання суттєво змінюється його функція, форма організації. У цьому випадку урок музики підпорядкований не повідомленню інформації про композитора чи окремих його музичний твір, відпрацюванню певних вокально-хорових навичок, виконанню творчих завдань, організації слухання музики чи перевірці рівня засвоєння матеріалу (хоча і це все потрібно), а виявленню музичного досвіду, сприянню музичному розвитку учнів, вихованню їх музичної культури, оцінному ставленню до змісту музичного матеріалу, який пропонує учитель. У цих умовах змінюється режисура уроку.

Учні не просто слухають інформацію вчителя, а постійно співпрацюють з ним у режимі діалогу, висловлюють свої думки, діляться своїми почуттями, розумінням

змісту музичного твору, колективно обговорюють його та аналізують, разом приходять до логічних і обґрунтованих висновків[2].

Під час бесіди про музичне явище чи окремий музичний твір немає правильних і неправильних відповідей. Є різні думки, точки зору, позиції і всі вони цінні, важливі. Учитель приймає їх усі, переконливо спрямовує у логічне, обґрунтоване, професійне, з позиції свого предмета, русло та у відповідності до основної мети заняття. Він не примушує, а не примушує, а переконує дітей у прийнятті певної позиції, виконавської інтерпретації, характеру, темпу, динаміки.

Учні не просто засвоюють готові зразки, а усвідомлюють, яким чином вони отримані, чому в їх основі лежить той чи інший зміст, розумінню якого сприяє не тільки учитель, а й самі учні, якою мірою твір відповідає особистісно значущим музично-художнім цінностям. Відбувається своєрідний обмін знаннями та досвідом музичного сприйняття, творчої діяльності.

Учень у цьому процесі є активним його учасником, а учитель шукає шляхи до якомога ефективнішого особистісного музичного розвитку дитини. Ставлячись до учня, як до особистості, педагог надає йому змогу само розвиватися, і само реалізовуватися, враховує його нахили, можливості, особливості, музичні здібності. Взаємодія між ними будується на основі єдності позицій і бажань, а не вимушеного спілкування.

Говорячи про особистісно орієнтоване музичне навчання та виховання, необхідно відмітити, що цей процес пов'язаний із активністю, творчою потребою учня у всебічному освоєнні музичного твору, з його емоційним переживанням, оцінкою, творчим самовираженням, співставленням, переосмисленням у відповідності з особистісним внутрішнім досвідом[1].

Для реалізації особистісно орієнтованого музичного навчання і виховання є доречним, на наш погляд, використання наступних методів, форм та прийомів:

- заохочення;
- музично-пізнавальна гра;

- створення проблемної ситуації;
- виконання музично-творчих завдань;
- створення яскравих образно-наочних уявлень;
- спонукання до пошуку альтернативного рішення;
- створення ситуації успіху, взаємодопомоги;
- методи проєктів, синектики, ідентифікації, інверсії, діалогу, моделювання художньо-творчого процесу та ін.

Таким чином, на основі вище викладеного можна зробити спробу побудови моделі особистісно орієнтованого музичного навчання і виховання в загальноосвітньому навчальному закладі:

- центральне місце в музично-педагогічному процесі займає особистість учня, а не музичний твір. *Учень* - головний суб'єкт музичного навчання і виховання;

- *мета музично-освітнього процесу* - розвиток індивідуальних музично-творчих здібностей учня та формування навичок сприйняття і розуміння музики;

- *діалог* - основна форма спілкування, яка передбачає орієнтацію на спеціальний характер взаємодії учасників музично-виховного процесу: *учень* - музичний твір - учитель; музичний твір - *учень* - учитель.

- *змістом загальної музичної освіти* є не освоєння інформаційно-знакових сторін музики, як мистецтва, а виховання особистісного способу відношення до музичних творів, до себе, до всього оточення;

- забезпечення сприятливих умов формування індивідуальності дитини через підбір музичного матеріалу, форм, методів та прийомів для особистісного впливу на неї;

- організація спостереження за характером і напрямком музичного розвитку учня, його чутливістю, емоційністю та сприйнятливістю.

Використання особистісно-орієнтованих технологій музичного навчання і виховання сприяють активному стимулюванню учнів до музичного саморозвитку та

самовираженню у сучасній та майбутній життєдіяльності.

Отже, участь у музично-освітньому процесі творчого вчителя, який чітко уявляє ціль своєї діяльності, створює умови для розвитку учня, підтримує його і розвивається сам.

Список використаних джерел:

1. Береснева А. А. Особистісно орієнтовані технології у контексті сучасної парадигми освіти / А. А. Береснева // Гуманітарні науки. – К., 2006. – № 1. – С. 11–16.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / Бех Іван Дмитрович. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. видання / Бех Іван Дмитрович. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук, метод, посібник./ Бех Іван Дмитрович — К.; ІЗМН, 1998.—204 с.
5. Бітаєв В. А. Естетичне виховання і гуманізація особи : автореф. дис. ... док. філос. наук : 09.00.08 : 27.05.04 / Бітаєв Валерій Анатолійович ; Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2004. – 37 с.

Поплавська-Мельниченко Ю.В.,
кандидат мистецтвознавства, доцент

Проблеми соціокультурного аналізу музичного життя

Серед інших, недооцінених галузей сучасного українського музикознавства найбільш скрутна ситуація, мабуть, склалась саме із *музичною соціологією*, що знаходиться на зіткненні двох гуманітарних наук – соціології та музикознавства. Вона частково входить у соціологію як галузь соціології мистецтва і, в ширшому плані, соціології культури. Соціологія культури – це наука про функціонування культури в суспільстві, тобто про різні виміри духовного життя суспільства, яке реалізується через культуру. І в соціології музики можна стверджувати, що її основним предметом є вивчення музичного життя суспільства, тобто процес реального функціонування музичної культури в конкретних соціально-історичних умовах. В західноєвропейській та американській гуманістичній науці музична соціологія має вже достатньо солідний вік і значні досягнення, які допомагають суспільству краще орієнтуватись у світі музики, повніше використовувати її духовний, виховний, комунікативний потенціал. В Україні ж, на жаль, попри вроджену музикальність нації, музично-соціологічні дослідження поки що знаходяться «в пелюшках», а розвиток цієї науки утруднюється ще й тим, що наразі такої дисципліни немає ні в переліку предметів вищих навчальних закладів консерваторського типу та музично-педагогічних факультетів педінститутів, ні в класифікаторі наукових спеціальностей. Тож і дослідження в цій галузі природним чином гальмуються, оскільки не отримують жодної підтримки з боку державних структур. Публікацій на цю тему надто мало, щоби говорити про якусь хоч мінімально сформовану наукову школу.

Серед україномовних навчальних посібників лише – „*Соціологія культури*” для студентів вищих закладів освіти за редакцією професорів О.Семашка та

В.Пічі¹, в якому з 334 сторінок музиці відводиться всього 17 сторінок (ст.. 296 – 313). „*Соціологія мистецтва*” для вузів культури і мистецтв О. М. Семашко² (ст..113-138) і нарешті єдиний посібник “*Нариси з музичної соціології*” для студентів вищих навчальних закладів за загальною редакцією Кияновської Л.О.³

В жодному із солідних сучасних українських соціологічних центрів – Центрі Разумкова чи Інституті соціології проблемами музичної культури в суспільстві ніколи не займалися і, здається, не збираються робити цього в майбутньому.

Здавалось би, в існуючому клубку проблем з побутуванням серйозної музики в нашому суспільстві введення новітніх напрямків дослідження не є першочерговим. Але якраз у цьому випадку причина породжує наслідок: відсутність чітко розроблених музично-соціологічних технологій в Україні призводить до розбалансованість структури музичного життя в нашій державі.

Щоби виправити ці недоліки, необхідно забезпечити галузь фахівцями, які знаються на засадах організації музичного життя відповідно до існуючих потреб суспільства. Адже музична соціологія якраз і займається дослідженням найрізноманітніших форм побутування музики в суспільстві.

Намагаючись знайти відповіді на цілком слушні запитання, доктор мистецтвознавства, професор Кияновська Л.О. пише: «Які музичні інтереси найбільше притаманні пересічному сучасному українцеві? Чи справді рівень його ознайомленості з класичною музичною спадщиною, не кажучи вже про сучасну поважну музичну творчість, такий безнадійно низький, як вважається? Яким чином можна налагодити рекламу і менеджмент серйозної музики, щоби притягнути більше слухачів в оперні театри та філармонійні зали, переконати і

¹ Соціологія культури. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти за редакцією професорів О.Семашка та В.Пічі. – К.:Каравела; Львів: Новий світ – 2000, 2002. – 334 с.

² Соціологія мистецтва: навчальний посібник для вузів культури і мистецтв / О. М. Семашко ; Державна акад. керівних кадрів культури і мистецтв . – 2-ге вид., випр. і доп . – Львів : Магнолія плюс : В.М. Піча, 2006 . – 244 с.

³ Кияновська Л.О., Пилатюк О.Б., Скорик А.Я., Ластовецька-Соланська З.М. Нариси з музичної соціології : Навчальний посібник – Львів : «СПОЛОМ», 2011. – 192 с.

захопити їх не сурогатом, а справжнім мистецтвом, врешті, виховати інтелектуальну еліту, високодуховну особистість, яка, на противагу сьгоднішнім обранцям, не хизуватиметься тим, що «нічого не тямить в серйозній музиці і терпіти не може всякі оперні фіглі-міглі», а матиме себе за справжнього інтелігента, бо йому не чужим буде не лише Моцарт і Чайковський, але й Лисенко та Бортнянський. В першу чергу серйозні зміни повинні торкнутись викладання музики в школах, повинні бути знайдені ті важелі впливу – психологічні, соціальні, крос-культурні, завдяки яким цей зненавиджений багатьма поколіннями учнів шкільний предмет став би привабливішим і приніс би певні позитивні плоди, тобто сформував би майбутніх відвідувачів концертних залів і оперних театрів. Для відповіді на ці питання слід хоча б в загальному враховувати засади музичної соціології, тобто розуміти, за якими законами розвивається музичне життя в суспільстві»⁴.

В найбільш повному трактуванні музична культура являє собою взаємодію всіх трьох ланок відомої тріади: композитор - виконавець - слухач. Натомість остання ланка, як правило, виявляється поза увагою музикознавців і культурологів. А даремно, оскільки соціальні форми буття музики у значній мірі обумовлюють і природу творчості, і поширення певних жанрів і форм музикування, а також рівень та спрямованість виконавства.

Якщо мудро, із врахуванням основ музичної соціології спланувати і передбачити популяризацію серйозної музики, з усіма її позитивними наслідками: розвитком інтелектуального потенціалу, корекцією психології особистості, можливостями релаксації і т.д. – всі ці наслідки давно вираховані, передбачені та застосовані в більшості країн світу – то результати насправді не заставили б себе довго чекати. Про це свідчать численні позитивні приклади багатьох країн Західної та Центральної Європи, де музичне життя планується з врахуванням

⁴ Кияновська Л.О., Пилатюк О.Б., Скорик А.Я., Ластовецька-Соланська З.М. Нариси з музичної соціології : Навчальний посібник – Львів : «СПОЛОМ», 2011. – 192 с.

соціологічних законів і усвідомленням суспільних наслідків тих чи інших музичних пріоритетів і уподобань. Як один із зразків, хотілося б навести організацію музичного життя в Австрії. В цій центральноевропейській країні серйозна музика не лише перетворилась у потужну індустрію, яка приносить мільйонні прибутки, але і йде попереду у постійній модернізації музичної освіти, застосовуючи всі новинки технічного прогресу і пристосовуючись до нових стандартів життя. При тім музична культура в цілому не втрачає ні своїх традицій, ні справжніх духовних вартостей. Вражаючих наслідків можна очікувати від такої – з соціологічної точки зору бездоганної – інституції як «Дім музики» (Haus der Musik) у Відні. Як вказується в рекламному листку, «він захоплюючим чином поєднує минуле, сучасне та майбутнє. Запрошуємо Вас у сповнену відкриттів музичну мандрівку». Ці слова містять в собі зерно і сутність всієї суспільно-музичної концепції культурної політики країни – історична традиція поруч з технічним прогресом, чуттєва насолода поруч з досягненням серйозних виховних цілей.

На жаль, в Україні, як раніше, так і сьогодні, відсутнє будь-яке не тільки музично-соціологічне обґрунтування планів і перспектив музичної культури, але й звичайний аналіз музичних смаків, потреб, уподобань публіки, існуючих подій та очікуваних перспектив, виважених та прорахованих на майбутнє концепцій державної політики у сфері музичної культури.

Поки що мова йде здебільшого про серйозну музику, яку багато з поважних персон держави трактує як непотрібний та обтяжливий додаток загальної культурної панорами. Але якщо звернутись до легкої розважальної музики, то загальна картина буде ще сумнішою. Якщо про певний рівень серйозної музики дбають хоча б самі музиканти, то в царині вітчизняної легкої музики взагалі панують свої закони, а при тім існує непохитне переконання, що спеціальна музична освіта, талант і навіть елементарні здібності (як слух, почуття ритму чи добрий природній голос) цілковито непотрібні, а навіть зайві, щоби стати

успішними поп-співачкою чи співаком. На державному рівні ніхто не дбає про підтримку кращих українських популярних співаків, тому на українських сценах та в медіа-просторі панують не найкращі російські співаки та найбільш примітивні представники вітчизняного шоу-бізнесу. Підтвердженням вищесказаного може бути хоча б той парадоксальний факт, що навіть після присудження вокальній формації «Пікардійська терція» Національної премії України ім. Т. Шевченка на її присутність на українських телеканалах це ніяк не вплинуло. Хоча певні кроки у напрямку покращення рівня виконавства на теренах поп-музики робляться завдяки існуванню теле-проектів «Голос країни», «Х-фактор». Суспільно-політична ситуація в країні спонукала різні гурти та окремих виконавців до створення музики з глибоким патріотичним змістом (Наприклад, пісня *Тельнюк: сестри та Kozak System «Повертайся живим»*).

Якщо ж думати цілком відповідально про перспективи розвитку музичної соціології в Україні, доведеться починати майже спочатку і вирішувати найсуттєвіші завдання соціологічно обґрунтованої організації музичного життя в усіх галузях. Ці завдання можна умовно розділити на п'ять головних напрямів.

Перший, можливо найважливіший напрям – **музична педагогіка** в усіх її формах та на всіх рівнях, яка без пристосування до соціального контексту і тих змін, які відбулись в останні роки в українському суспільстві, приречена на все більше скорочення і втрату своєї ролі. Щоправда, маємо вже ряд вельми позитивних зрушень в цій сфері, і один з найкращих прикладів – Дитяча академія мистецтв в Києві, якою впродовж багатьох років керує Михайло Іванович Чемберджі, а також ряд інших приватних шкіл, груп і студій. Але все це, поки що, здебільшого приватна особиста ініціатива, а не загальна державна система.

Другий, настільки ж важливий пласт соціального буття музики, в якому соціологічні дослідження і механізми повинні б діяти особливо активно, – **музичний менеджмент**. Хто, яким чином рекламує, організує і врешті «продає» добру музику? Старі інституції радянського часу як «Укрконцерт» більше не

діють, нові часто не можуть впоратись із завданням, не мають окреслених стратегічних цілей, а нерідко їх діяльність цілком не відповідає інтересам розвитку національної культури. Проте старі структури таки повинні були відмерти, оскільки вони часто «робили план» незалежно від реальних потреб слухачів, інколи абсурдно. Але наскільки наше суспільство готове беззаперечно прийняти усталені на Заході форми пропаганди і менеджменту серйозної музики? На це питання важко відповісти однозначно.

Третій напрям, який невід'ємно пов'язаний з музично-соціологічними дослідженнями, - **музика в мас-медіа**. Припускаємо, що серйозна музика і численні, раніш вельми популярні музично-просвітницькі програми і передачі поступово втрачають своє значення і займають все менше місця на телебаченні, і звісно, зовсім втратили Prime Time, бо «публіка не проявляє до цього інтересу». Але мало того, що, по-перше, практично ніхто не перевіряв, хто і в якій мірі прагнув би їх слухати, по-друге, ніхто не осмислював позитивних наслідків культурної стратегії мас-медіа, спрямованої на пропаганду високої культури. З другого боку слід було б серйозно проаналізувати, чому українська популярна музика так погано і мало пропагується: державна політика в цьому напрямку видається просто ворожою до національної культури. Як вийти з цього положення – наступне завдання для майбутніх музично-соціологічних досліджень.

Наступна четверта сфера, в якій не обійтись без методів музичної соціології, це **музичний щоденний побут, музичний супровід щоденного життя**: кафе, ресторанів, транспорту, супермаркетів та інших публічних місць. Ця сфера залишається в нашому культурному континуумі не просто *tabula rasa* – це поки що взагалі *tabula kara*, тобто не біла, а чорна таблиця, а вірніше – чорний мішок, в який скидається найгірше звукове сміття, і ніхто не має впливу на те, щоби хоч якось змінити ситуацію на краще. Отже, тут справедливніше говорити вже не про музичну соціологію, а про музичну, звукову екологію, і приймати невідкладних заходів у цьому напрямі. Чому варто поставити питання так гостро: все-таки у

фільмах та передачах в ЗМІ не дозволяється вживати нецензурну лексику, натомість вона лунає в повному об'ємі в т. зв. музичній продукції будь-де в публічних місцях.

Остання частина музичної соціології, яка об'єднує всі попередні, і без якої неможливий подальший повноцінний поступ нашої музичної культури: **емпірична база**, яка дасть об'єктивну картину музичної культури сучасної України, проведення численних анкет і опитувань, щоби встановити, які регіони, представники яких соціальних верств, поколінь, професій віддають перевагу тому чи іншому музичному артефакту. Тільки в єдності всіх цих елементів ми всі врешті будемо мати більш-менш реальне уявлення, що собою сьогодні являє українська музична культура в усій повноті її звершень і проблем.

Трифоненко Н.Б.
старший викладач

Фольклор народів України

Так вже склалася історична доля України, що стала вона рідною землею нащадкам більш, як 80 різних національностей. Білоруси і болгары, румуни і шведи, гагаузи і татари - поселення всіх цих народів знайшли собі місце на добрій українській землі.

Молдова - давня сусідка і партнерка України. Звідти прийшло до нас розповсюджене прізвище Воломин, квітка волошка, ласунок - волоський горіх, бо на Україні здавна молдаван називали волохами. Богдан Хмельницький прагнув закріпити союз з Молдавією через шлюб свого сина Тимоша з дочкою молдавського господаря. Молдавські села перемішалися з українськими та іншими на Буковині. З одного з них вийшла народна артистка України Софія Ротару. («Милий мій»).

Ще за часів Київської Русі приходили купці з Вірменії. Пізніше вірмени приходили на Україну, рятуючись у єдиновірців-християн від жорстокої різанини, яку раз від разу влаштовували Іранські шахи. В українських містах створювалися цілі вірменські квартали, де жили купці та зброярі, вмілі різьб'ярі та золотошвейники. В українських колядках та баладах є романтичні образи кохання українських парубків та вірменок-паняночок.

А вірменський фольклор несе в собі східну розважливість, примхливі мелодії, що нагадують візерунок арабески, глибоку мудрість, заховану в пелюстки казок. («Чарівна троянда»).

Західну Україну можна порівняти із славнозвісним ковчегом прабатька Ноя. Кого тільки тут немає? Мов намистини на разку, стоять поруч села молдаван і чехів, румунів і українців, і багатьох інших народів.

Завітаємо до словацького села, помилуємося чепурними хатками, добрими хазяями, гарними господинями, вслухаємося в милу, лагідну мову цих людей. Ось одна з молодиць жаліється на долю, докоряє матері за раннє заміжжя, лагідно називаючи її "мамічка" («Нащо мене, моя мамо»).

З давніх давен ненавиділи на Закарпатті слова "вербунок", тобто рекрутчину. І як надходила його лиха пора, плач і стогін жіночий стояв коло призовних пунктів, а молоді, гожі хлопці із хмелем та музикою догулювали останні свої вільні деньочки. І збирали до вербунку музики - українські, словацькі, чеські, угорські... Посолені слізьми і приперчені молодечтвом, вплітались ці мелодії в новий стиль «вербункош», а з того стилю народився танець, який найміцніше увійшов до угорського побуту, став національною ознакою мадьярів, як їхнє іскристе вино, смілива душа, запальна вдача («Чардаш»).

Ще за часів наших предків - скіфів і сарматів - з'явилися на українській землі перші грецькі колонії, залишивши нам цікаві археологічні розкопи, звучні назви міст, а найголовніше – людей: відчайдушних моряків - лістрігонів, вправних майстрів умілих виноградарів тощо. Та найдивніше в греках - їхнє поетичне

бачення світу, вміння побачити красу в найбуденнішому явищі, що так приваблює нас в мистецтві ще античних творців («Ти зранку смажиш рибу»).

Найперше, що відзначає чуже око в німецькому побуті - надзвичайний порядок, порядок німці цінують понад усе. І його відразу ж видно і по сяючих шибках вікон, і по ідеально чистих вулицях та доріжках, і по розподілу обов'язків в сім'ях, де старші діти ніжно піклуються про молодших, навчаючи їх та виховуючи охайними, ввічливими, порядними («Ручки, сестро, мені дай»).

Які б не були тепер, та і в минулому, стосунки між російським та українським народами, але праматір у них одна, коріння і гілля їхнє переплелось міцно, а з рубанини по живому ніколи нічого путнього не виходило. І, що не говори, а не забереш в простого російського люду його відчайдушної сміливості, з якою грудьми стрічав він численних ворогів, його відкритої широкої душі, його запальних чоловічих танців, швидше схожих на молодецькі змагання.

Живуть тут іще поляки, українці, цигани та євреї. З Польщею у України були давні й непрості стосунки. Але минулися роки кривавих чвар, і добра земля наша стала другою вітчизною для поляків - вихідців з Мазовії, учасників повстання, яким царський уряд заборонив після сибірської каторги повернення додому. Так з'явилися на Хмельниччині мазури, які ще й досі говорять, мішаючи польські слова з українськими, та співають рідні пісні.

Хтозна – коли перша циганська повозка проїхала широким українським степом, але з прадавніх часів зблискували чорні циганські очі вправних ковалів, дзвеніли монистами та браслетами ворожки, перепліталися циганські долі з українськими і в житті і в мистецьких творах, і вигиналися в палкому танці смаглявошкірі красуні.

Євреї прийшли на Україну на межі XIII – XIV століть, прийшли, рятуючись, від фанатичних релігійних вогнищ Німеччини. Не завжди простим і мирним було їхнє життя на цій землі пам'ять зберігає кров і сльози єврейських погромів, принизливий царський указ про межу осілості, жахливі події другої світової

війни. Але та ж сама пам'ять з глибокою вдячністю зберігає імена людей, що, ризикуючи власним життям і життям своїх родин, рятували від лютої смерті єврейських сусідів. Кількасот громадян України є кавалерами ізраїльського ордена «Праведник світу».

Різними в людей можуть бути мови, віри, звичаї, одяг, але одне сонце, одне серце, одна земля і одна любов («Тум балалайка»).

Пісенна творчість українського народу, що складалася і збагачувалася протягом століть, є справжнім золотим фондом української музичної культури, усним літописом життя нашої Батьківщини, бо народні пісні - “ це народна історія, жива, яскрава, сповнена барв, істини, історія, яка розкриває все життя народу ”.

Народна пісня виникла у глибокій давнині. Вона почала розвиватися разом з трудовими процесами і людським мисленням, відображаючи життя, побут і світогляд наших предків. Високого для тих часів рівня вона досягла у Київській Русі.

Основні види і жанри української народнопісенної творчості склалися вже на кінець XVIII століття. Це - трудові, ігрові, танцювальні пісні, історичні думи та пісні, ліричні, жартівливі, сатиричні.

Прикладом можуть служити такі пісні:

Історичні; “Пісня про Байду”, яка розповідає про незламну стійкість і вірність батьківщині козака, який потрапив у полон до турків і був підданий нелюдським катуванням.

“За Сибіром сонце сходить”.

Старовинна козацька пісня “Гей не дивуйте, добрії люди” - про перемогу війська Б.Хмельницького над польським шляхетським військом.

Протяжні пісні; “Ей у полі билинонька:, “Та забіліли сніги”

Ліричні; “По діброві вітер віє:

“Гей вербо, вербо”

Весняні та жартівливі: “Ой джигуне”, “Дід рудий”, “Дівка в сінях стояла”, “Іде, іде дощик”.

Народна музична культура була джерелом для композиторів – класиків.

Вони з шаною ставилися до української народної пісні, любили її як любить народ, збирали її в своїх творах.

Так, наприклад, виразно звучать українські мелодії на початку III малої сюїти для фортепіано австрійця композитора Йосифа Гайдна. В одну з дванадцяти малих прелюдій для фортепіано німецьких композиторів Йоган Бах вводить в мелодію української народної пісні “ Та не жур мене моя мати ”. Українська пісенна музика виразно звучить у деяких операх Моцарта і особливо у творах Людвіга ван Бетховена. Він у восьмій сонаті використовує український "Козачок". Свої варіації він написав на тему української народної пісні “Їхав козак за Дунай”. Відомий угорський композитор і піаніст Ференц Ліст, побувавши на Україні зацікавився її піснями, народною музикою і на згадку про перебування серед українців опрацював для фортепіано дві пісні “Ей не ходи, Грицю”, та “Віють вітри”.

Високо цінували українську народну пісню класики російської музики: Мусоргський, Римський-Корсаков, Чайковський та інші.

Українська народна пісня стала джерелом для таких видатних композиторів XIX століття і початку XX століття, як Гулака Артемовського, Лисенка, Ревуцького, Степового, Стеценка, Лятошинського, Данькевича, Леонтовича та інших. Ніщинський у творі “Вечорниці” використав українську пісню “Закувала та сива зозуля”.

Калачевський в “Українській симфонії” використав пісні “Віють вітри” та “Дівка в сінях стояла”.

Гулак - Артемовський в опері “Запорожець за Дунаєм” використав такі пісні: “ Як за тихим Дунаєм”, “Місяцю ясний”, “Ей казала мені мати”.

В опері “ Наталка – Полтавка ” Лисенко використав: *ліричні пісні:*

“Віють вітри”, “Чого ж вода каламутна”, “Сонце низенько”; *та жартівливі*: “Ой, під вишнею”, “Дід рудий, баба руда”, “Всякому городу нрав”, “У сусіда хата біла”.

Пісенно-музична творчість українського народу здобула прихильність усіх народів світу.

Понад вісімдесят фольклорних джерел різних народів вливаються у могутню ріку української культури, і джерела ці, на щастя, живі, вони й донині напувають натхненням митців, сяють різними барвами в їхніх творах, даруючи всьому світові незліченні багатства народної душі.

То ж будьмо добрими і уважними до людей, що живуть поруч нас, бо всі ми є одна велика сім'я - народ України -, а сім'я міцна і незламна тільки тоді, коли вона дружна.

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Факультет мистецтв
Кафедра теорії та методики музичного мистецтва

Наукове видання
Науково-практичних матеріалів

***"Питання професійної компетентності майбутнього вчителя
музики"***
(музично-теоретичні дисципліни)

Відповідальний за випуск:

Михаськова М.А. кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри
теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Редакційно-видавничий відділ Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії
Україна, 29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля,139
Тел.79-51-68