

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
Факультет мистецтв  
Кафедра теорії та методики музичного мистецтва



# **Проблеми педагогіки Мистецтва**

*Матеріали студентської науково-практичної  
конференції*

*" Теоретико - методичні аспекти мистецької  
освіти: проблеми теорії і практики "*

*Хмельницький – 2017*

**УДК 37.013.8:7 (08)**

**ББК 74.6**

**П 78**

Рекомендовано до друку вченою радою факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Протокол № 9 від 28 квітня 2017 р.

**Відповідальний за випуск – Михаськова М.А.**

П 78 Проблеми педагогіки мистецтва: зб. наук.-метод. ст. / Упоряд. М.А.Михаськова. – Хмельницький: ХГПА, 2017. – 119 с.

Збірник склали науково-методичні статті учасників науково-практичної конференції на тему: **«Теоретико – методичні аспекти мистецької освіти: проблеми теорії і практики»**. Їх автори – слухачі магістратури, студенти 5-6 курсів. Висвітлюються актуальні питання мистецької педагогіки: методологічні та теоретичні основи мистецької педагогіки вищої та загальноосвітньої шкіл; актуальні проблеми художнього виховання і розвитку особистості школяра; інноваційні технології та практика викладання мистецьких дисциплін; теорія і практика художньої освіти школярів.

ББК 74.6  
© ХГПА, 2017

## ЗМІСТ

<b>Білокриницька К.</b> Використання музикотерапії в процесі музичної освіти школярів, науковий керівник <i>Незнанова Н.І.</i> .....	5
<b>Бойко В.</b> Театральне мистецтво Поділля (кінець XIX – початок XX ст.), науковий керівник канд.пед.наук, доцент кафедри <i>Найда В. Ю.</i> .....	12
<b>Боклач Н.</b> Розвиток музичного смаку дітей середніх класів за допомогою рухів під музику, науковий керівник канд. пед.наук, доцент <i>Михаськова М. А.</i> .....	19
<b>Горішна О.</b> Розвиток музичних здібностей молодших школярів на уроках музичного мистецтва, науковий керівник <i>Незнанова Н.І.</i> .....	26
<b>Кісельникова М.</b> Специфіка та види уяви, науковий керівник канд. пед.наук, доцент <i>Михаськова М. А.</i> .....	35
<b>Костриця Ц.</b> Використання вокалотерапії в процесі розвитку естетичного смаку учнів молодших класів, науковий керівник канд. пед.наук, доцент <i>Михаськова М.А.</i> .....	42
<b>Кізюн І.</b> Інтерпретація в музичній діяльності: проблема визначення, науковий керівник кандидат філософських наук, доцент кафедри <i>Калашнік О.В.</i> .....	49
<b>Костюк О.</b> Методи розвитку творчих здібностей учнів початкових класів на уроках музичного мистецтва, науковий керівник, канд.мистецтвознавства, доцент <i>Драган О. В.</i> .....	55
<b>Костюк Я.</b> Розвиток творчої самостійності підлітків у процесі музичної діяльності, науковий керівник канд. пед.наук, доцент <i>Михаськова М. А.</i> .....	62
<b>Люлько Л.</b> Особливості організації гуртків в загальноосвітній школі та в позашкільних закладах, науковий керівник канд. пед.наук, доцент <i>Михаськова М. А.</i> .....	69
<b>Омельчук М.</b> Проблема формування виконавської майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки,	

науковий керівник кандидат мистецтвознавства, доцент *Туровська Н. А.*.....76

**Паштерян Д.** Спрямування музично-педагогічної освіти на впровадження комп'ютерних технологій, науковий керівник канд.мистецтвознавства, доцент *Івахова К.П.*.....82

**Петровська К.** Використання посібника «Музичний буквар» Н.Ветлугіної в роботі вчителя музичного мистецтва молодших класів, науковий керівник канд. пед.наук, доцент *Михаськова М.А.*.....88

**Пиріжок О.** Сутність процесу музичного сприймання, науковий керівник кандидат мистецтвознавства, доцент *Поплавська-Мельниченко Ю.В.*.....94

**Прокопчук М.** Етапи підготовки до художньої інтерпретації музичного твору в процесі фортепіанної діяльності студентів факультету мистецтв, науковий керівник канд.пед.наук, доцент *Ліницька Н.С.*.....100

**Токарчук В.** Ігрова діяльність як засіб музично-естетичного розвитку учнів старшого шкільного віку, науковий керівник канд. пед.наук, доцент *Михаськова М.А.*.....107

**Федчук О.** Імпресіонізм: спільні риси стилю в світовому та українському живописі та музиці з огляду на сучасне викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, науковий керівник *Підгурська С. С.*.....111

Білокриницька Катерина Русланівна,  
студентка 51ММ, факультет мистецтв,  
керівник Незнанова Н.І.

### **Використання музикотерапії в процесі музичної освіти школярів**

*Аналізуються напрями та форми музикотерапії. Характеризуються особливості застосування прийомів рецептивної, активної та інтегративної музикотерапії при використанні інтерактивних педагогічних технологій. Наголошується, що функціональні можливості музикотерапії в умовах інтерактивного навчання виявляються в діагностиці й оптимізації функціонального стану учнів, регуляції психологічної атмосфери заняття, стимулюванні механізмів рефлексії, сприяють налагодженню позитивної навчальної взаємодії та продуктивного співробітництва.*

**Ключові слова:** *інтерактивні педагогічні технології; рецептивна, активна, інтегративна музикотерапія; функціональний стан учнів.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Під музикотерапією розуміють використання музики з метою психолого-педагогічної корекції, адаптації, соціальної реабілітації дітей із негативними проявами в поведінці [2]. Останнім часом методи музикотерапії активно застосовують у педагогіці як: засіб збереження психічного здоров'я дітей і профілактики емоційно-стресових станів [4]; один із шляхів соціалізації та подолання комунікативних проблем [1]; механізм стабілізації функціонального стану учнів [3]. Крім цього, розроблена цілісна організаційно-методична система підготовки вчителів до застосування естетотерапії в педагогічній практиці [3].

*Ступінь дослідженості проблеми.* Проблеми музикотерапії висвітлено у працях сучасних вітчизняних і зарубіжних учених: В. Драганчук, В. Зав'ялова, Б. Карвасарського, Т. Зенкевич-Євстігнєєвої, К. Швабе, В. Елькіна, С. Шабутіна та ін. Питання педагогічного потенціалу музикотерапії розглядаються в дослідженнях Н. Євстігнєєвої, М. Лещенко, Є. Перламутрової, Г. Побережної, Н. Роджерс, О. Федій та ін. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що питання використання психотерапевтичного потенціалу музичного мистецтва при застосуванні інтерактивних педагогічних технологій залишається маловивченим.

*Мета статті.* Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності музикотерапевтичного підходу в процесі музичної освіти школярів.

*Вклад основного матеріалу.* Психотерапевти виділяють чотири основних напрями дії музикотерапії: емоційне активування в ході вербальної психотерапії; розвиток навичок міжособистісного спілкування (комунікативних функцій і можливостей); регулюючий вплив на психовегетативні процеси; підвищення естетичних потреб. У якості механізмів психотерапевтичного впливу музики вказують катарсис, емоційну розрядку, регулювання емоційного стану, полегшення усвідомлення власних переживань, конфронтацію з життєвими проблемами, підвищення соціальної активності, надбання нових засобів емоційної експресії, полегшення формування нових відношень і установок. Розрізняють основні форми музикотерапії: рецептивну, активну й інтегративну. Рецептивна (пасивна) полягає в тому, що учасник займає позицію простого слухача, сприймаючи різноманітні музичні композиції чи звуки. Вона існує в трьох формах: комунікативній (спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку взаємних контактів порозуміння і довіри), реактивній (спрямованої на досягнення катарсису) і регулятивній (зниженню нервово-психічної напруги) [2, с. 287].

Активна музикотерапія представляє собою терапевтично спрямовану, активну музичну діяльність: відтворення, фантазування, імпровізацію за допомогою голосу й обраних музичних інструментів. Широко використовуються в музикотерапії інструментальна імпровізація та групова терапія співом. Під інструментальною імпровізацією розуміють дію груп, які використовують для самовираження різні музичні інструменти, наприклад, піаніно, скрипку, віолончель, гітару, флейту і т.п. Музично-невербальні дії у рамках імпровізації на інструментах становлять, по-перше, вільну гру для себе; по-друге, музичну гру за певними правилами, які на невербальному рівні можуть бути терапевтичними; по-третє, тематичну гру, терапевтична ефективність якої лежить у відображенні специфічного індивідуального типу поведінки та його корекції [1].

Групова терапія співом є методом музичної терапії, під яким слід розуміти активну дію у вигляді співу в рамках групи учасників. Ознаки цієї активності такі: загальні дії, спрямовані на самих осіб, які беруть участь у цій діяльності, а не на іншу групу учасників. До методів активної музичної терапії К. Швабе, окрім інструментальної імпровізації та керованої групової терапії співом, відносить рухову імпровізацію під «класичну» музику та танцювальну групову терапію. У цьому випадку музикотерапія вже набуває інтегративної форми. При груповій

танцювальній музичній терапії застосовуються усі можливі види танцю. Цей процес вимагає від кожного учасника орієнтації на загальні явища групи та різні рухові процеси. Мета цього методу полягає в емоційній релаксації, активізації ігрових контактів і розвитку естетичних потреб [1, с. 128].

Інтегративна музикотерапія поєднує психотерапевтичний вплив музики та інших видів мистецтва: малювання під музику; музично-рухливі ігри; пантоміма, пластична драматизація під музику; створення віршів, малюнків, оповідань після прослуховування музики; застосування прийомів казкотерапії, хореотерапії, психодрами [5].

Вивчення такого підходу знаходимо в теорії гуманістичної терапії на основі експресивних видів мистецтв Н. Роджерс [2, с. 132]. На її думку, використання експресивних мистецтв полегшує процеси емоційного оздоровлення, вирішує внутрішній конфлікт і будить творчість людини. Така терапія використовує різноманітні мистецтва (танець, малювання, живопис, скульптуру, музику, театр) в умовах, що забезпечують психологічну підтримку людини з метою стимулювання її особистісного росту та розвитку. Експресивне мистецтво, як зазначає Н. Роджерс, - це використання емоційних, інтуїтивних аспектів нас самих за допомогою різноманітних засобів. Використовувати мистецтво експресивно -це значить увійти у внутрішній світ людини з метою виявлення її переживань і вираження цих переживань за допомогою художніх форм, руху, звуку, письма або драматизації. Експресивні мистецтва переносять клієнта у світ емоцій і додають до його досвіду новий вимір. Така терапія містить моменти радісного, повного життя навчання, яке відбувається на багатьох рівнях: сенсорному, кінестетичному, понятійному, емоційному та міфічному [4, с. 133-134].

Н. Євстігнєєва розглядає музикотерапію як засіб саморегуляції функціонального стану учнів, який відображує ступінь їхньої активності, можливість виконувати навчальну діяльність. Під функціональним станом науковець розуміє інтегральний комплекс функцій і якостей людини, який безпосередньо або опосередковано зумовлює виконання діяльності. Показниками сприятливого функціонального стану є високий рівень працездатності учнів, адекватна поведінка та позитивний емоційний стан [3, с. 9-10].

Отже, аналіз теоретичних основ музикотерапії свідчить, що її дія спрямована на розвиток навичок міжособистісного спілкування, створення позитивного емоційного комунікативного середовища, зниження та регуляцію нервово-психічної напруги, стабілізацію функціонального стану учнів, включення рефлексивних механізмів активізації пізнавальної діяльності. Ці фактори є основою організації

навчальної інтеракції. То ж, порівнюючи спільні риси музикотерапевтичного та інтерактивно-рефлексивного підходів, ми дійшли висновку про доцільність використання прийомів музикотерапії в інтерактивному навчанні.

Інтерактивне навчання полягає в широкому застосуванні інтерактивних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі. Під інтерактивними педагогічними технологіями ми розуміємо педагогічні технології, що передбачають стимулювання позитивної рефлексії в умовах активної взаємодії учасників навчально-виховного процесу та спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, виховання та особистісний розвиток кожного учня. Особливостями їхнього застосування є: цілеспрямоване забезпечення емоційних контактів і позитивних комунікативних переживань у процесі взаємодії з метою створення позитивного навчального середовища; гармонійне поєднання пізнавальної і фізичної активності учнів; мотивація та активізація рефлексії учнів; системне навчання школярів різних форм і методів навчальної взаємодії [5].

Для з'ясування суті музикотерапевтичного підходу в інтерактивному навчанні, нами було проаналізовано особливості використання різних форм музикотерапії при застосуванні інтерактивних педагогічних технологій.

В інтерактивних технологіях взаємодії учня з самим собою, які ґрунтуються на активізації особистісної рефлексії, широко використовуються прийоми рецептивної музикотерапії. Технологія «Музика мого життя» передбачає залучення учнів до осмислення як характеру музики, її сюжетної лінії, так і аналізу власного досвіду й переживань. Перед слуханням нового музичного твору учням дається установка, що музика, яка зараз звучатиме, описує певну історію з їхнього життя. Діти, слухаючи, уявляють ситуацію, яка б відповідала твору. Потім кожен записує свою історію в так званій «Зошит моїх думок» або розповідає класу, групі чи сусіду по парті свою історію, визначає характер музики. Після цього діти дізнаються справжню назву твору або його сюжет, обговорюють їхню відповідність музиці, з'ясовують, які почуття й переживання вона викликає. Добираючи музичні зразки для слухання, необхідно зважати на рекомендації фахівців у галузі музикотерапії. Так, наприклад, у книзі Г. Побережної «Музика в дитячій душі» подано «аудіотеку», в якій науковець акцентує на терапевтичному впливі на слухачів музики різних стилів [2, с. 70-79]. Проаналізувавши дану аудіотеку, ми дійшли висновку, що у запропонованій інтерактивній технології доцільно використовувати твори імпресіоністів, які здатні розширити просторову й часову уяву слухача, розвинути його фантазію.



Використання музикотерапії у цьому випадку стимулює особистісну рефлексію учнів, залучаючи їх до самоаналізу та осмислення власних почуттів.

Подібною технологією є створення (письмове або усне) оповідання-роздуму «Музика мого настрою». Дітям пропонується обрати із запропонованих творів той, що найбільше їм імпонує і порівняти свій настрій із відповідним музичним образом. У цьому випадку пропонується музика різних стилів. Якщо слухач обирає заспокійливу, врівноважену музику імпресіонізму, - це говорить про його психологічну врівноваженість у даний момент і спокій. Вибір бурхливої й напруженої музики романтизму свідчить про бурхливі переживання слухача. Музика рококо імпонує людям, що переживають душевну гармонію й рівновагу. Отже, використання даного прийому уможливило діагностування функціонального стану учнів і може проводитися як на початку уроку з метою подальшого усунення негативних проявів, так і по його завершенню для перевірки ефективності роботи.

Активна навчальна взаємодія на занятті можлива лише за умови створення позитивного навчально-пізнавального поля. Використання в інтерактивних педагогічних технологіях музики, яка має заспокійливий ефект, допомагає уникати надмірного збудження та агресії школярів. І навпаки, життєстверджуюча яскрава музика здатна мотивувати й активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів. При організації інтерактивних педагогічних технологій конкурентно-конструктивної взаємодії (дискусій, дебатів) учасникам важливо зберігати емоційну рівновагу в умовах зіткнення протилежних точок зору на проблему, що розглядається. Звучання заспокійливої музики М. Равеля, К. Дебюсі допоможе оптимізувати психологічну атмосферу на занятті через подолання надмірного збудження учасників. І, навпаки, генерація ідей учасників при застосуванні інтерактивної педагогічної технології «мозковий штурм», як і при кооперативній роботі в малих групах, ефективно відбувається під звучання музичних зразків, що стимулюють мислення, уяву.

Використання прийомів активної музикотерапії в інтерактивному навчанні виявляється у відтворенні, фантазуванні та імпровізації за допомогою голосу й музичних інструментів. Технологія «Учень дня», в основі якої лежить інтерактивна гра К. Фопеля, передбачає спільне виконання відомої пісні для одного з членів групи з метою відзначення його здобутків або привітання (з навчальними успіхами на уроці, святом тощо). Такий спів відзначається особливою натхненністю та емоційністю.

Потужним терапевтичним засобом вважають такий напрям сучасного популярного музичного мистецтва, як реп [1, с. 65]. Ця музика

дозволяє вивільнити негативні почуття, допомогти в соціалізації учнів, розширити комунікативну свободу. Музичні імпрровізації в цьому стилі доцільно використовувати в інтерактивній технології «Мікрофон». Учасники, сидячи по колу, передають уявний мікрофон, озвучуючи створені імпрровізації на задану вчителем тему. Наприклад, мої мрії, мої бажання, кращі моменти уроку. Для усунення негативних станів доцільні імпрровізації на теми: негатив дня, що я хочу змінити тощо. Ефективність технології зростає, коли всі учні разом створюють ритмічний супровід своїх імпрровізацій на шумових інструментах, акцентуючи сильну долю кожного такту. Це викликає позитивні емоції, почуття згуртованості та спільного вирішення проблеми.

Інтегративна музикотерапія застосовується в інтерактивній технології «Кольори музики». Вчитель пропонує послухати два протилежні за характером музичні твори. Після обговорення історії створення композицій, ритмічних і мелодичних особливостей музики, почуттів, які вона передає, діти об'єднуються в малі групи. Кожна з груп отримує два великі аркуші паперу, на яких позначено назви творів. Учніам дається завдання під час повторного слухання музики зобразити її за допомогою кольорів, із якими вона асоціюється. У такий спосіб кожною групою створюється два малюнки. Якщо вчитель ставить за мету не вивчення конкретних музичних творів, а дослідження й розвиток емоційного поля дитини, учням пропонується створювати колективні ілюстрації без попереднього обговорення музичних зразків. Відсутність певних установок дає можливість кожній дитині «почути» свої кольори, а вже потім проаналізувати і співставити власне бачення з іншими.

Використання інтегративної музикотерапії в інтерактивному навчанні дозволяє активізувати комунікативну діяльність, інтеракцію суб'єктів навчального процесу. Поєднання різних видів мистецтв природно відбувається в музичних іграх-драматизаціях, які розглядаються як один із видів інтерактивних педагогічних технологій. В основу таких драматизацій покладено метод психодрами, що використовується у психотерапії як «рольова гра», у ході якої створюються необхідні умови для спонтанного вираження почуттів, пов'язаних із найбільше важливими для пацієнта проблемами [3, с. 404].

М. Лещенко у своїй книзі «Зарубіжні технології початкового навчання» визначає такі принципи організації психодрами: комплексність, тобто синтез інтелектуально-чуттєвого і моторного елементів; спонтанність - природна невимушена реакція на різноманітні психогенні фактори; суб'єктивність - безпосереднє включення індивідуума в драматичну колізію [4, с. 147]. Науковець наголошує, що доцільно пропонувати інсценувати різні ситуації, щоб певна модель поведінки

фіксувалася у свідомості вихованців. Отже, для музичної драматизації можуть обиратися ситуації з життя учнів (під час вивчення природничих, суспільних дисциплін), уривки казок, віршів, пісень (на уроках літератури, музики), сюжети творів образотворчого мистецтва тощо.

Інтегративна музикотерапія в умовах активної інтеракції учасників навчально-виховного процесу дає можливість змінювати негативні риси характеру і способи поведінки дітей, знижувати негативну емоційну напругу, усувати комунікативні конфлікти в учнівському колективі, розкривати творчі здібності учасників і тим самим стабілізувати їхнє психічне здоров'я.

Отже, музикотерапевтичний підхід в інтерактивному навчанні полягає в широкому використанні різних форм музикотерапії при застосуванні інтерактивних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі з метою підвищення ефективності навчальної діяльності учнів і посилення позитивного впливу музики на розвиток гармонійної особистості школяра. Функціональні можливості музикотерапії в умовах інтерактивного навчання виявляються в діагностиці й оптимізації функціонального стану учнів, регуляції психологічної атмосфери заняття, стимулюванні механізмів рефлексії, налагодженню позитивної навчальної взаємодії та продуктивного співробітництва. Всі ці фактори сприяють створенню позитивної мотивації навчання, активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів і стабілізації психічного здоров'я дітей.

Вивчення питання застосування методів і форм музикотерапії в інтерактивному навчанні не вичерпується даною роботою. Подальшого дослідження потребують особливості музикотерапевтичного підходу в навчанні дітей різних вікових груп і дорослих, а також у інклюзивній освіті.

*Висновки.* Таким чином, погоджуючись з висновками науковців, можна зробити висновок, що музикотерапія – це система диференційованих методів, способів та елементів лікувально-виховного впливу, здійснюваного за допомогою експресивної (активної) і рецептивної (пасивної) діяльності. Виходячи з того, що музична терапія – це метод відновлення здоров'я та оптимізації поведінки за допомогою музичних засобів, музикотерапія може використовуватися як прийом на уроках художньо-естетичного циклу і як допоміжний засіб рятування від шкільних стресів у позаурочні години. Рецептивна музикотерапія (пасивна) відрізняється тим, що людина в процесі музикотерапевтичного процесу не бере в ньому активної участі, займаючи позицію простого слухача. Їй пропонують прослухати різні музичні композиції або вслухатися в різні звучання, що відповідають стану її психічного здоров'я

та етапу лікування. Активні методи музичної терапії засновані на активній роботі з музичним матеріалом: інструментальна гра, спів. На уроках музики вчитель може застосовувати музикотерапевтичні технології, до яких входять: вокалотерапія; ритмотерапія; фольклорна арт-терапія; казкотерапія; терапія творчістю; сміхотерапія, ігротерапія.

### **Список використаних джерел:**

1. Антонова-Турченко О.Г. Музична психотерапія : посібник-хрестоматія / О.Г. Антонова-Турченко, Л.С. Дробот; Інститут змісту і методів навчання. -К. : ІЗМН, 1997. – 258 с.

2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень ; АПН України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Євстігнєєва Н. І. Підготовка майбутнього вчителя до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталія Іванівна Євстігнєєва. – Вінниця, 2005. – 21 с.

4. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання : [монографія] / Марія Лещенко. – 2-е вид., доп. – К. : Інст. педаг. і псих. проф. освіти АПН України, 1996. – 192 с.

5. Павленко Н.О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій : автореф. дис. .канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Павленко Наталія Олександрівна. – К., 2008. – 21 с.

**Бойко Віра Юріївна,  
студентка 61ММ, факультет мистецтв,  
керівник Найда В. Ю.**

### **Театральне мистецтво Поділля (кінець хіх – початок хх ст.)**

*У цій статті досліджено театральне життя Поділля кінця ХІХ – початку ХХ ст. Систематизовано відомості про існування та розвиток театральних труп, діяльність аматорських театрів Поділля, гастролі професійних театральних колективів, проаналізовано їх репертуар.*

**Ключові слова:** театральне мистецтво, музичний театр, театральна трупа, вистава, репертуар, Поділля.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Актуальність заявленої теми зумовлена зростаючою увагою сучасної наукової та громадської думки до питань, пов'язаних з організацією мистецького життя Поділля в ХІХ – ХХ ст. Творчі здібності українського народу розкривалися в традиційному театральному мистецтві, яке побутувало у формі народних драм, лялькового і «живого» вертепу, інтермедій. Дослідники Поділля не оминули увагою цей вид мистецтва. Причина складності і незвичності криється в його синкретичності, оскільки спектакль – це завжди тісна співпраця різних художників. Всі компоненти театральної вистави можна розглядати як цілісність, а можна і окремо, як твори літератури, музики, живопису тощо.

*Аналіз досліджень та публікацій.* Розвиток театрального мистецтва зазначеного періоду розглядається в працях та наукових статтях Д. Антоновича, Г. Веселовської, О. Волосатих, П. Денисовця, Є. Назаренка, С. Олійника, Р. Пилипчака, М. Петрова, О. Черкашиної та інших.

*Мета статті.* Дослідити діяльність різноманітних театральних осередків на Поділлі у зазначений період.

*Вклад основного матеріалу.* Театральне мистецтво Поділля розвивалося протягом тривалого часу. Починаючи з середини ХІХ ст. театральна діяльність реалізовувалась в так званих шкільних театрах, які функціонували в багатьох освітніх закладах. Для цих вистав спеціально писали нескладні п'єси. Переходом від шкільного до нового українського театру потрібно вважати кріпацький театр. Поміщики організували при своїх дворах театри, а виконавців знаходили з-поміж своїх талановитих кріпаків. Вистави таких театрів були розвагою для панів та їхніх гостей, інколи для більш широкого загалу. У ХІХ ст. кріпацький театр продовжував існувати не лише у поміщицьких маєтках, але й у містах.

Разом із кріпацьким театром розвивався аматорський театр. Завдяки тому, що коло глядачів постійно збільшувалось, наприкінці ХІХ ст. поширювались аматорські й напівпрофесійні гуртки. Усе це давало поштовх до подальшого розвитку театрального мистецтва. У провінції грала низка мандрівних груп, а на Поділля приїздили галицькі та буковинські театри. Театральне життя не мало державного статусу, існувало на засадах приватних антреприз та аматорських гуртків. Усі театрі Поділля в той час були мандрівними і поданими у вигляді гастролюючих труп несталою складу.

Зважаючи на те, що цей край завжди був інтернаціональним, існував єврейський театр, який був заснований у 1875 р. А. Гольдфаденом. Цей театр проіснував понад 50 років. Станом на літо 1919 р. в Кам'янці-Подільському діяли ряд єврейських театральних

гуртків (“Кунст”, “Ізраїль”, “Табомо”). Часто постановки місцевих єврейських аматорів були виконані на професійному рівні.

Театральні та сценічні майданчики в різних містах Поділля зводилися переважно приватними особами. Так, у 1892 році у Проскуріві був відкритий приватний театр Шильмана, який розташовувався в дерев'яній необладнаній будівлі по вул. Кам'янецькій. Театр не мав власної трупи та надавав приміщення заїжджим акторам. Заручившись підтримкою міської влади, у 1907 році Шильман зводить по вул. Олександрівській нову будівлю театру, який з того часу почали називати міським. Театральне життя в Проскуріві поживалося.

З Поділлям пов'язана доля багатьох російських митців, літераторів, композиторів, науковців. Так, з Кам'янець-Подільського розпочались шляхи у творче життя знаменитої російської артистки М. Савіної (1854–1915 рр.).

До Подільської губернії активно приїжджали творчі колективи, які ставили вистави російською, українською та єврейською мовами. Важливою подією театрального життя регіону в ці роки стали гастролі Народного театру товариства “Руська бесіда” (з 1915 р. – “Українська бесіда”). З 1896 р. в ньому працював М. Коссак. Серед кращих своїх творів він називав “Німії степ”, “Ранковий спів”, “Осінь”, “Слова повстання” для хору і соло [5, арк. 67]. У музично-драматичній студії театру Коссак працював педагогом-вокалістом, керівником музичної частини театру, робив оркестрування та аранжування вистав. До багатьох вистав сам писав музику. Завдяки Коссаку оркестр і вокальна група були готові до виконання складних завдань. Разом із диригентом Стадником вони вперше на українській сцені поставили опери “Травіата” Дж. Верді, “Кармен” Ж. Бізе, “Євгеній Онегін” П. Чайковського, “Мадам Батерфляй” Дж. Пуччіні, оперетти Ж. Оффенбаха, Й. Штрауса, Ф. Легара, опери М. Лисенка. Після смерті композитора Д. Січинського М. Коссак завершив оркестрування його опери “Роксолана”.

Трупа Народного театру постійно гастролювала. У 1902 р. диригент М. Коссак разом із трупою побував у Кам'янець-Подільському. Подоляни познайомились з високохудожніми зразками оперно-сценічного жанру цього колективу.

Більша частина населення, особливо демократична інтелігенція, підтримувала український театр. Одночасно з тим, російська цензура, місцева адміністрація, шовіністично налаштовані кола постійно вели відкриту або приховану протидію. На початку ХХ ст. було скасовано різні абсурдні “обмежувальні правила щодо малоруських вистав”, але це була лише формальність і на практиці правила зберігали силу. Звичайно, що це

позначилося негативно на стані українського театру, його змісті та формі діяльності.

Уже на початку ХХ ст. починають набувати популярності оперні вистави, які відбуваються в багатьох містах України. Відомі виступи у Кам'янець-Подільському. Звичайно, що це були гастролі й антрепризи різних оперних труп.

Початок ХХ ст. ознаменований подією та репертуарною насиченістю музично-сценічної практики краю. Почали з'являтися нові аматорські трупи, які поєднували свої зусилля з діяльністю професіональних артистів. На цьому етапі співдружність місцевих аматорів і фахівців виступала протигаю гастроліючим трупам. Серед останніх основну питому вагу склали виступи російських та українських театральних труп. Після 1909 р. український глядач вимагав від театру жвавішого відгуку на соціальні зрушення, які революція викликала в українському народі, якщо не розв'язання, то постановки багатьох моральних політичних питань сучасності. Ці вимоги були дуже актуальними в той нелегкий час становлення української державності.

В цей час продовжують з'являтися приміщення для виступів театральних труп. Серед усіх театральних споруд на Поділлі найкращою був Вінницький міський театр. Побудований за проектом міського архітектора Г. Артинова у 1910 році, він являв собою фактично зменшену копію Київського театру опери та балету. Крім Вінниці, театральні трупи діяли у Кам'янець-Подільському, Проскуріві, Могилеві, Гайсині, Жмеринці. Інформація про це міститься у довідковому виданні МВС по Подільській губернії станом на 1911 рік.

Перші пореволюційні роки важко позначилися на розвитку театального мистецтва. Радянська влада змушувала залишатися на послугах режиму. Під впливом урядових вимог ставилися пропагандистські п'єси, знижувалася акторська техніка, навіть відбувався помітний занепад доброї української вимови. Але "український професіональний музичний театр народжувався у боротьбі творчих напрямків та естетичних платформ, різнопланових експериментів, пошуків синтезу мистецтв кристалізації репертуарних основ" [7, с. 456].

На сторінках періодичної преси обговорювалися питання художнього рівня вистав, майстерності виконавців тощо; ставилися питання функціонування музичного театру; проходили гострі дискусії. Головними завданнями було вироблення нових принципів театру. Так, музичний театр того часу був покликаний поєднувати в собі декілька завдань: проводити червоною ниткою в усіх виставах волелюбні ідеї; відображати боротьбу пролетарського класу; правдиво відтворювати життя народу; відстоювати питання народності; виробляти критерії

справжнього професійного та високохудожнього мистецтва; виховувати слухачську аудиторію.

Особливого розмаху театральне мистецтво набуло після відновлення влітку 1919 р. на Поділлі української влади. Цьому сприяло перетворення губернського центру на тимчасову столицю УНР, відносно політична стабільність, переїзд до Кам'янець-Подільського Всеукраїнської театральної спілки зі значною кількістю митців та гастролі Українського державного театру М. Садовського у Кам'янець-Подільському [6, с. 52]. Центрами театрального життя були Кам'янець-Подільський, Жмеринка, Вінниця, Проскурів. Театральні трупи М. Садовського та Й. Стадника давали вистави не лише в містах і містечках, вони також виїздили на фронт. У репертуарі колективів були твори національної класики – “Наталка Полтавка”, “Бурлака”, “Сорочинський ярмарок”, “Катерина”, “Наймичка” та ін. [6, с. 52] Великий попит на театральне мистецтво призвів до появи проблеми майстерності виконавців. У періодичній пресі тих часів писали, що актори, особливо молоді, “недосконалі в своїх ролях”. До тогож частина театралів працювала одночасно в різних установах, що призводило також до втрати якості виступів. Тим не менш, відбувалося стрімке зростання ваги театру в культурному житті подільян. Про це свідчить поява публікацій про місце і значення театральних вистав для українського суспільства. Так, “Життя Поділля” зазначало, що “для пробудження національної свідомості велике значення мають історичні драми, коли перед очима глядачів проходить славне минуле України, подвиги її славних синів і дочок, які поклали своє життя за незалежність Вітчизни <...>” [2, с. 16]. Отже, не дивлячись на складне становище української держави в листопаді-грудні 1919 р. на Поділлі, складні умови, в яких часом проходили вистави (часто не було опалення), театральне життя продовжувало активно розвиватися.

У 20-ті роки театральне мистецтво одержало подальшого розвитку. Подільський регіон по праву вважався одним з визнаних театральних центрів України. Театр відігравав визначальну, домінуючу роль у культурно-мистецькому житті Поділля. Митці одержали можливість докласти зусиль до розвитку національного мистецтва.

У Вінниці працювали 2 театральні трупи: “Новий Львівський театр” під керівництвом А. Бучми та Київський “Молодий театр”, очолюваний Г. Юрою. 28 січня 1920 р. колективи об’єдналися, утворивши у Вінниці український Державний драматичний театр ім. І. Франка (зараз – Київський український академічний драматичний театр імені І. Франка). Засновником та керівником театру став Г. Юра. Основу нового театру склали корифеї української сцени А. Бучма, О. Ватуля,



М. Крушельницький, Г. Юра. Драматичний театр вже з перших своїх кроків став на шлях реалістичного мистецтва. Він продовжував славі традиції українського народного театру, створеного М. Заньковецькою, М. Кропивницьким, П. Саксаганським. Становлення театру проходило у важких умовах відсутності п'єс, театрального майна, коштів, житла. Актори змушені були виконувати допоміжні роботи у театрі. Так, О. Ватуля був уповноваженим у всіх справах театру, М. Пилипенко виконував обов'язки касира, Г. Юра завгоспа [1, с. 77].

Першою успішною виставою молодого мистецького колективу була драма І. Франка “Украдене щастя”. У першому репертуарі театру також були п'єси “Похорон” І. Франка, “Іван Гус” Т. Шевченка. Театр одразу ж завоював шану та любов людей. Його виступи мали успіх в містах і селах Поділля та інших регіонів України. За три роки перебування у Вінниці колектив театру дав більше 600 спектаклів. У 1923 р. театр виїхав у гастрольну поїздку на Донбас. Після успішних виступів колектив театру був запрошений для постійної роботи у Харків (на той час столиця України) [1, с. 78].

У 1920 р. у Вінниці працював театр, відомий під назвою “І-й трудовий кооператив українських акторів”, у трупі якого виступала відома на весь світ актриса М. Литвиненко-Вольгемут. У цьому році у Вінниці працював ще драматичний театр, а в наступному році у Вінниці було відкрито український і російський місцеві театри. Вінницький український театр ставив драматичні твори Т. Шевченка, І. Карпенка-Карого та інших класиків української літератури. У 1922 р. на сцені театру з успіхом пройшла опера М. Аркаса “Катерина” [3, с. 14].

Не обминув Поділля і спалах “червоного ренесансу” 20-х рр. У 1925 р. в місті відкрився молодіжний напівпрофесійний театр “Червоний галстук”. Його засновником був відомий пізніше радянський кінорежисер І. Савченко, що працював тут як режисер, актор, художник та декоратор [4, арк. 204]. Це був гастрольний театр.

Крім того, у регіоні діяло декілька аматорських театрів, в яких робітники і службовці створювали театральні шедеври. Ці невеликі театральні колективи функціонували переважно при клубах та сільбуддах. Так, Брацлавський повітовий політосвітній відділ у своєму звіті повідомляв: “<...>в містах і містечках повіту діє 8 театральних колективів, у селах – 16, драматичних гуртків – 26. За 1922 р. у містах було поставлено 284 вистави, у селах – 89, проведено 16 концертів в містах і селах. Дано 25 хороших концертів”. У с. Стрижавка Вінницької округи з ініціативи молоді 21 жовтня 1922 р. було створено драматичний гурток. Декорації та театральний реманент хлопці і дівчата придбали на власні кошти. Загалом на Поділлі в 1922 р. існувало 246 театральних груп і

гуртків. А на 1 січня 1925 р. тут вже працювало 269 драматичних гуртків з кількістю учасників 17070 чоловік та 71 театральна група [4, арк. 30]. Одним з осередків театрального мистецтва став Вінницький обласний театр опери та балету. Історія його починається з 1928 р., коли було створено третю пересувну оперу. Пізніше цей колектив увійшов до складу Вінницького театрального тресту.

*Висновки.* У період кінця ХІХ – початку ХХ ст. український театр у цілому залишався музично-драматичним, народним за спрямуванням, у ньому продовжувались і розвивалися історично зумовлені традиції національної драматургії. Вже на початку 20-тих років Поділля мало широкий спектр театральних колективів, які створювалися переважно у Вінниці й провадили в життя різноманітні форми театрального мистецтва. Творча діяльність гастролюючих і місцевих музично-театральних колективів сприяла розвитку художньої культури краю.

### **Список використаних джерел:**

1. Веринівська І. М. Становлення української радянської сценографії / І. М. Веринівська. – К. : Наук. думка, 1981. – 207 с.
2. Грицюк М. І. Преса як джерело культурно-мистецького життя Кам'янець-Подільського у 1919 році / Михайло Ігоревич Грицюк // Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. Т. 8 : матер. четвертого круглого столу “Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі”. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2006. – С. 16–22.
3. Дем'яненко Н. М. Загально-педагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (ХІХ – перша чверть ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Наталія Миколаївна Дем'яненко. – К., 1999. – 40 с.
4. Державний архів Вінницької області Ф. Р. 254. Подольський губернський отдел народного образования. 1919–1925 рр. оп. 1. Спр. 208. Ведомости, отчёты о деятельности европейских учреждений, 1925 р., 336 арк.
5. Державний архів Хмельницької області Ф. Р. 302. Каменец-Подольський институт народного образования. 1921–1930 рр., Личные дела. 1921–1935 рр. оп. 2. Спр. 201. Коссак Михайло Андрійович, 1925–1934 рр., 67 арк.
6. Олійник С. В. Театрально-музичне життя на Поділлі в період Директорії УНР / Сергій Васильович Олійник // Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2010. – Т. 15 : Присвячено 65-річчю Великої Перемоги. – С. 52–63.

7. Правдюк О. А. Музична фольклористика / Олександр Андрійович Правдюк // Історія української музики / Академія Наук України. – К. : Наук. думка, 1992. – Т. 4 : 1917 – 1941. – 616 с.

**Боклач Наталія Олександрівна,  
студентка 61ММ, факультет мистецтв,  
керівник Михаськова М. А.**

### **Розвиток музичного смаку дітей середніх класів за допомогою рухів під музику**

*У цій статті йдеться про розвиток смаку дітей середніх класів під час слухання музики на уроках музичного мистецтва за допомогою рухів під музику.*

**Ключові слова:** музичний смак, рухи під музику, пластичне інтонування.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Взаємозв'язок музики з рухом, пластикою, танцем – це така проблема, до якої завжди зверталися і звертаються фахівці в області музики та музичної педагогіки. Тісний зв'язок музики і руху був відзначений багатьма музикантами, педагогами, вченими.

*Аналіз досліджень та публікацій.* Ефективність використання рухів під музику в роботі з дітьми визнавали такі науковці, як: С. Медушевський, Е. Абдуллін, Д. Кабалевський, Д. Критська, Р. Сергєєва, М. Красильникова, В. Коен, та інші. Однак вони не ставили перед собою завдання проаналізувати вплив рухів, пластики на розвиток музичного смаку учнів середніх класів.

*Мета статті.* Розглянути взаємозв'язок музики з рухом, пластикою, танцем, методи використання рухів під музику на уроках музичного мистецтва з метою розвитку музичного смаку.

*Вклад основного матеріалу.* Сучасне суспільство потребує людей творчих, володіють уявою, здатних самостійно мислити і вирішувати різні життєві проблеми, успішно взаємодіяти з оточуючими, проявляти ініціативу. Розвиток особистого творчого потенціалу дитини не можна розглядати як ізольований процес. Формування емоційного сприйняття прекрасного (музики, живопису, літератури) у дітей є не метою, а засобом у загальному розвитку особистості. Ділячись досвідом роботи в цьому напрямку, вважаю важливим виділити початковий етап навчання – роботу з молодшими школярами та учнями середніх класів.

Розкриваючи специфіку музики, Б. Асаф'єв підкреслював, що: «...музична інтонація ніколи не втрачає зв'язку зі словом, ні з танцем, ні з мімікою (з пантомімою) людського тіла. Музично – пластичний знак або інтонація – це одночасно і подих і напруга м'язів, і биття серця...»[2, с. 99].

Недарма багато діячів мистецтва і вчені звертають увагу на тісний зв'язок мистецтва музики і танцю. Психологи підтверджують взаємозв'язок двох мистецтв. У будь-якому людському почутті розрізняють три моменти протікання емоції: сприйняття якого-небудь предмета або події або уявлення про нього, що викликається цим почуття і тілесні вираження цього почуття. Та чи інша поза, жест викликають сильну емоцію. Програвання інтонацій тілом, «підстроювання» до інтонаційної виразності музичного образу дозволяє відчувати різноманіття відтінків інтонацій, сприяє виявленню його смислової визначеності. Описуючи виразність жести, ми, тим самим, описуємо саму музичну інтонацію. Ця обставина може допомогти в розвитку у дітей здатності аналізувати свої емоції викликані музикою, а також розширити «емоційний діапазон переживань, викликаних музикою» [10, с. 154].

Під *пластичним інтонуванням* ми розуміємо втілення сприймання музики, насамперед рухом рук. Вона являє собою «проспівуючу і проговарювану руками» основну думку твору. В. Медушевский зазначає, що «руки можуть виступати як чудовий інструмент розумного аналізу музики». З одного боку з допомогою пластичного інтонування діти осмислюють музичну реальність досліджуваного твору, з іншого, узагальнюють свої знання щодо музичного мистецтва в цілому [3, с. 74].

Відомий швейцарський педагог Е. Жак-Далькроз розробив систему ритмічного виховання дітей. На основі системи Е. Жак-Далькроза, вітчизняні дослідники - Н. Александрова, Н. Збруєва, Е. Конорова, М. Румер, В. Яновська, розробили методичні основи музично-ритмічного виховання в Росії ще в 20 – 30-ті роки, на цій базі склалися різні методики музично-ритмічного виховання.

Викладач Єрусалимської академії В. Коен (доктор педагогіки і композитор) розробила систему навчання дітей музиці зі зверненням до «пластичного інтонуванням». На її думку: «Рух – невід'ємна частина повноцінного сприйняття музики дітьми». Вона пропонує таку методику розучування пісні за допомогою пластичного інтонування – багаторазово вчитель проспівує мелодію пісні, і у момент її виконання діти роблять рух у відповідності з мелодією, характером, темпом, динамікою. В. Коен вважає, що вчитель може вигадувати безліч способів участі дітей у виконанні пісні вчителем так, щоб інтонації її як би поволі входили у свідомість дітей.

Інша методика сприйняття музики В. Коен через рух – методика «дзеркала». Вона назвала її так, тому що діти, як у дзеркалі, повторюють всі рухи вчителя. А в рухах вчителя, як у дзеркалі, відбивається його сприйняття музики, вчитель показує в русі те, як він чує її.

Радянський театральний педагог Н. Збруєва вивела методичний прийом «вільного диригування». Назва обумовлена тим, що диригентський жест виникає в учнів як природний пластичний відгук на музику. Однак він, по суті, є спрощеним жестом порівняно з «академічної схемою», але дозволяє відобразити пульс, розмір, ритмічний малюнок і фразування. Ступінь відповідності характеру руху характером музики дозволяє виявити індивідуальне враження кожного учня від музики що звучить [3, с. 75].

Для розвитку активного, діяльного сприйняття музики, необхідно на уроках заохочувати природну рухову активність учнів. Залучення рухів, як один з прийомів роботи на уроці, допомагає активізувати слухання музики, виявляючи її інтонаційно-образний зміст через жест, характерні узагальнені рухи. На основі вивільнення емоційно-моторного компонента сприйняття і переведення його в сферу «пластичного інтонування» відбувається свого роду синтез слухання і виконання, спрямований у кінцевому підсумку на розвиток музичного сприйняття, музичного смаку [4, с. 45].

Сьогодні, підводячи певний підсумок педагогічної діяльності з використання методу «пластичного інтонування», можна сказати, що він допомагає:

- активізувати пізнавальний процес за допомогою вивільнення емоційно-моторного комплексу;
- направляти природну рухову активність дітей у потрібне емоційне русло;
- розвивати музичне сприйняття, смак через рух у дітей молодшого та середнього шкільного віку [7, с. 203].

"Пластичне інтонування" - це один із способів, одна з можливостей "проживання" образів, коли будь-який жест, рух стають формою емоційного вираження змісту. Жест, рух, пластика має особливим чином узагальнювати емоційний стан. Завдання вчителя знайти такі узагальнюючі рухи, які б висловили головне: душевний стан, відбитий в музиці. Ця здатність вирішує дуже багато проблем, тому що ці рухи можуть стати настільки зрозумілими, настільки «заразити» дітей емоціями, що буквально відпадає необхідність у тривалих бесідах з приводу характеру музики ... Якби ми з ранніх років розвивали в дітях здатність «внутрішнього програвання» музики, «пластичного співу» її

кжною клітинкою свого тіла, своєї душі, наскільки усвідомлено, дівіше було б освоєння дітьми музики, відчуті було б її виконання! [4, с. 68].

Пластичне інтонування це будь-який рух людського тіла, викликаний музикою її образ. Воно пов'язане з усіма видами виконавського мистецтва, зокрема руху музиканта підчас «передачі» таємного сенсу музики, який чує тільки цей музикант. Іноді пластичне інтонування виникає спонтанно (від «надлишку» почуттів), але, знаючи нерозривність музичної і пластичної виразності, вчитель повинен спонукати дітей сприймати музику не тільки слухом, але і за допомогою музично-ритмічного руху [5, с. 33].

Рухи можуть бути різними - від гнучкого спадного руху руки до імітації гри на музичних інструментах в характері музики («Веселий музикант» А.Філіпенко); від похитування корпусом (заспів пісні «Дружать діти всієї землі» Д. Львова-Компанійця) до радісного танцю (її приспіву); від легкого кроку до хороводу (рос. нар. пісня «У полі береза стояла») [6, с. 20]. Діти частіше чекають показу готового варіанта пластичного висловлювання, ніж самі його вигадують. Тому краще обмежуватися тільки натяками і підказками, здатними допомогти дитині. Важлива - свобода творчості.

Можна привести в приклад диригента - людини, яка, не граючи сама на інструменті, в той же час «грає» таким колосальним інструментом, як оркестр. Значить, є в жесті диригента щось таке, що дає відчуті інтонаційно-образний зміст музики. Рух - це «наочна» музика, не випадково зараз на сцені з'явилися пластичні трактування багатьох інструментальних і вокальних творів. Виконання музики рухом дає вчителю побачити, як чує музику кожен учень. У той самий час виконання музики рухом розкріпачує дітей і змушує їх слухати твір від початку до кінця, не «вимикаючись». Коли змінюється характер музики, наскільки чуйно вловили ці зміни діти, а значить, наскільки вони були уважні [6, с. 21].

У педагогічній практиці як елемент уроку метод «пластичного інтонування» може бути використаний будь-яким учителем музики за умови, що сам педагог повинен бути емоційним, щирим (діти одразу вловлюють фальш) і активним в рухах людиною. Тільки таке ставлення і настрої на кожен урок може дати позитивний результат. На уроках музики, використовуючи даний метод, необхідно перебувати в постійному візуальному контакті з дітьми. Співати, дивлячись на дітей, грати, не повертаючись до них спиною. В якості дидактичного матеріалу можна запропонувати: яскраві короткі стрічки, газові хустки яскравого кольору, пружної структури, фігурки звірів, вирізані з картону, квіти,

кольорові геометричні фігури, дитячі шумові інструменти (ксилофон, металофон, трикутник) [12, с. 186].

Метод пластичного інтонування» включає в себе ряд прийомів, направлених на рішення задач різного рівня і змісту. Поговоримо про деякі з них. Наприклад, *прийом «Дзеркало»*. Він є першою сходинкою у спільній роботі: вчитель-учень на уроці музичного мистецтва. Діти повторюють, як у дзеркалі, всі рухи вчителя, а в рухах вчителя відображається його сприйняття музики. Повторення музичного матеріалу тягне за собою повтор рухів. Нова музика – відповідно, зміна рухів. У «дзеркалі» відображається членування мелодій, симетричність музичних побудов відображається в русі вправо і вліво, питальна інтонація (Д) і ствердна (Т) – відповідно, «відкритий» і «закритий» жест.

Енергія музики передається в більш або менш широких рухах. Початок, кульмінація, кінець відображені в жестах. Це вираження через моторику сприйняття музики. У той же час діти вчать читати диригентський жест. Один із варіантів цієї роботи може бути коли учень займає місце вчителя. Плавний жест – тиха, спокійна музика. Швидкий, енергійний – весела, грайлива. Перед початком роботи із музикою потрібно спробувати ігри, які включають рух без музики, зокрема: «Куручка по зернятку» або «Якщо весело живеться» [9, с. 89].

Ці ігри потрібні для первісної організації рухів дітей, емоційної розрядки на уроці. Діти самі вигадують рух, завдяки цьому образи радості і печалі набувають різноманіття пластичного вираження. У перший клас приходять діти з різним емоційним багажем і моторною активністю, і вище вказані ігри допомагають організовувати рух дітей і одночасно діагностувати їх здатності до сприйняття [9, с. 90].

Наступний прийом, запропонований з рухами, це «імпровізація». Вона на уроці допомагає виховати чуття відповідності та невідповідності музики і руху. Діти визначають, чий крок супроводжує вчитель, та чи підходить музика руху? Наведемо приклад ігор на імпровізацію з рухом. Так, у грі «Музичний капелюх» група сидить по колу на стільцях. На одному з дітей – капелюх. В центрі на столі або стільці складені дитячі музичні інструменти. Всі співають добре знайому пісню. В кінці речення дитина з капелюхом повинен одягнути її на сусіда тощо. За сигналом вчителя роблять несподівану зупинку, і та дитина, на якому в цей момент опинилася капелюх, повинен взяти будь-який інструмент і своєю грою (ритмом) відповідати музиці, яку виконує вчитель. Далі гра продовжується по колу. Ігри, подібні до «Музичного капелюха», будять фантазію дітей, розвивають ритмічне почуття, вміння грати на простих музичних інструментах, розвивають смак [6, с. 10].

Використання методики ігор і руху можна направити на вирішення великого кола завдань. Змусити молодших та середніх школярів уважно вслухатися в мелодію нової пісні без стомлюючого повтору можна через прості рухи. Діти повторюють за вчителем рух (а він співає пісню) по фразях, реченнях, потім самі придумують нові рухи. Так, дитина у грі, русі непомітно для себе завчає і мелодію і текст [1, с. 200].

Але необхідно постійно розширювати набір рухів (у різних напрямках, різними частинами тіла). Образні рухи нагадують дощ, вітер, велетнів і гномів, розпускання квітки (П. Чайковський «Вальс квітів»), проростання насіння, паростка, потім квітки, велетнів і гномів. Так можна в русі змоделювати як починається дощ, його кульмінацію та кінцівку, а потім порівняти із звучанням музики і поєднати те й інше [1, с. 201].

Наступна гра, це «Подарунок вчителя». Вчитель дарує кожному ряду (або окремим учням) 3 різних твори. Це може бути марш, вальс і пісня або різні за характером твори. Обираються певні рухи на кожен фрагмент на початку уроку, або діти самі їх вигадують. Через деякий час або відразу ж вчитель грає ці фрагменти. Кожен ряд повинен визначити свій подарунок і почати рухатися під музику. Діти можуть складати музику вітру, снігу, дощу на піаніно, металофоні, щоб слухачі відчули, як у спокійній атмосфері раптом зароджується явище, посилюється, досягає кульмінації і знову затихає.

Розвиток тембрового слуху допомагає дітям сприймати навколишній світ, а потім і музичний світ у всьому його різноманітті. Процес розвитку тембрового слуху не терпить поспіху, але і затримки теж. Його основи закладаються в школі з простих вправ у вигляді ігор. Завдання ускладнюються поступово від класу до класу.

Наведемо приклад варіанту використання прийому розвитку тембрового слуху. Вчитель грає на трьох різних інструментах. Група дітей повинна рухатися відповідно до умов: вперед – чуючи трикутник; назад – під бубон; вправо або вліво під барабан. Голова завжди повернена у бік руху. Діти крім тембрових вражень освоюють простір для рухів. Пізніше можна давати в запису більш складні музичні інструменти [6; с. 13].

Найскладніше в роботі вчителя музичного мистецтва навчити дітей емоційно реагувати на музику. Процес цей довгий, важкий але радісний. За допомогою руху можна на уроці музичного мистецтва розвивати емоційну сферу, музичний смак. Це можна зробити за допомогою миттєвої реакції на якусь постійну ритм-інтонацію:

- а) при появі ритм-інтонації підняти що-небудь з підлоги;
- б) завмерти на місці в певній позі;
- в) перетворення у фотографа під водою (наприклад можна пересуватися повільно, відповідно до характеру музики, і періодично



«клатати» фотоапаратом, на музику К. Сен-Санс «Зозуля в лісі», «Кіт і біла кицька») [8, с. 33].

На музику Е. Гріга «Ранок» можна слухання застосувати з квіткою. Так у стислих долонях вчителя у вигляді бутона зіжмакана яскрава газова косинка яка розпускається. По мірі посилення музики вчитель відпускає пальці долонь, квітка розпускається [8, с. 34].

*Висновки.* Отже, музична інтонація безпосередньо пов'язана з пластикою, мімікою, жестом. За допомогою пластики можна передати настрої, характер музики, її окремих виразних засобів. Найголовніше, вона дозволяє простежити розвиток музичного образу в цілому. У пластичному інтонувannya наочно проявляється індивідуальний творчий процес, характер сприйняття. Особливе значення даний вид діяльності має для дітей з недостатньо розвиненим звуковисотного слуху, зі слабкою координацією слуху і голосу.

Музика і рух для дітей є найдоступнішим ресурсом людських відчуттів, оскільки мають можливість прямого впливу на емоційну сферу. Вони - перший крок до розуміння мистецтва, так як розуміння виникає, головним чином, на основі моторного відгуку і спричинених ним асоціацій, знайомих кожній людині.

### **Список використаних джерел:**

1. Апраксина О.М. Методика музикального виховання в школі: Учебное пособие для студентов / О.М. Апраксина. – М.: Просвещение 1983. – 222 с.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
3. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини / Н. О. Ветлугіна. – М.:Музыка, 1998. – С. 90.
4. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку / Н. Л. Гродзенская. – М.: Просвещение, 1969. – 77 с.
5. Кабалевський Д. Б. “Як розповідати дітям про музику”/ Д. Б. Кабалевський. – М.: Просвітництво, 1989. – 320 с.
6. Пантбх О.І. Творча діяльність учнів на уроках музичного мистецтва / О.І. Пантбх // Мистецтво в школі. – 2011. - №1 (25). – С.30
7. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
8. Ростовський О.Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед.-ки АПНУ. – К., 1994. – 48 с.

9. Целмс Е. Художественное переживание и его роль в процессе восприятия произведений искусства / Е. Целмс // Эстетические очерки. – Вып. 5. – М: Музыка, 1979. – 194 с.

10. Черноиваненко М.Н. Проблема формирования музыкального вкуса в теории музыкального воспитания школьников / М.Н. Черноиваненко. – Свердловск, 1974. – 202 с.

11. Шагинян М. Беседы об искусстве / М. Шагинян. – М.: Музыка, 1937. – 144 с.

12. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 197 с.

**Горішна Олена Іванівна,  
студентка 51ММ, факультет мистецтв,  
керівник Незнанова Н.І.**

### **Розвиток музичних здібностей молодших школярів на уроках музичного мистецтва**

*В статті розглядається проблема розвитку музичних здібностей на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі.*

**Ключові слова:** *здібності, музичні здібності, музичний слух, мелодичний слух, гармонічний слух, музичність.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Проблеми психології здібностей завжди перебували в центрі уваги українських і зарубіжних фахівців. Це одна з найважливіших і найактуальніших проблем виховання. Вона непокоїть батьків, учителів і учнів.

Здібності - це індивідуально-психологічні особливості, які є суб'єктивними умовами успішного виконання певного різновиду діяльності. Здібності не зводяться до наявності в індивіда знань, умінь, навичок. Вони проявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння засобами і прийомами діяльності. У вивченні здібностей виділяють три основні проблеми: походження і природа здібностей, типи і діагностика окремих видів здібностей, закономірності формування здібностей.

Сенсорною основою музичних здібностей є наочно – дійова орієнтація у звуковисотних, ритмічних, тембрових і динамічних співвідношеннях.

На базі емоційного і слухового компонентів складаються й основні музичні здібності. Якщо ладове почуття пов'язане з таким провідним

музичним виражальним засобом, як звуковисотність, то музично-ритмічне почуття – з ритмом. Музично-слухові уявлення відображають ці та інші елементи музичної мови, але поза реальним звучанням, незалежно від нього.

Зрозуміла умовність виділення окремих музичних здібностей, оскільки вони не існують один без одного. У людини не може розвинути одна музична здібність при повній відсутності інших. Усі вони виникають і розвиваються в музичній діяльності, доповнюють або компенсують один одного, по-різному поступаючись у процесі музичного розвитку дитини.

*Ступінь дослідженості проблеми.* У сучасній музикознавчій науці дана проблема розглядалася різними вченими такими, як Б.В. Асаф'єв, Б.Л. Яворський, Н.М. Гольденберг, Н.А. Ветлугіна та іншими педагогами.

*Формування цілей статті.* Метою даної статті є проблема розвитку музичних здібностей молодших школярів.

*Вклад основного матеріалу.* Розвиток музичних здібностей є неодмінною умовою успішності музичної освіти дітей.

У психологічному розумінні *здібності* — це індивідуально-психологічні особливості, які є умовою успішного виконання певної продуктивної діяльності. Здібності виявляються у процесі оволодіння цією діяльністю, у тому, наскільки індивід за інших рівних умов швидко і ґрунтовно, легко і міцно опановує способами її організації і виконання [12, с. 381].

Здібності людини — це внутрішні умови її розвитку, які, як і інші внутрішні умови, формуються під впливом зовнішніх умов у процесі життєдіяльності людини. Здібності входять до системи властивих даній особистості якостей і є виявом її індивідуальності. Тому вони не можуть бути просто привнесені ззовні, оскільки завжди несуть на собі відбиток індивідуальності.

Людина успадковує не готові здібності, а тільки їх задатки, тобто генетично зумовлені потенції розвитку анатомо-фізіологічних та психічних особливостей. За певних соціальних умов і сприятливих чинників задатки перетворюються в здібності шляхом формування відповідної нейродинамічної організації.

Здібності завжди виступають у єдності з набутими знаннями та вміннями, однак вони не зводяться до них: відмінності за здібностями виявляються в неоднаковості зусиль, які потрібні для набуття відповідних знань і вмінь, у різному рівні їх засвоєння та особливостями використання

До складу кожної здібності, яка робить людину здатною до успішного виконання певної діяльності, входять також відповідні операції або способи дій, за допомогою яких ця діяльність здійснюється. Але ядро

здібностей це не засвоєний спосіб дії, а ті психічні Процеси, за допомогою яких ці дії функціонують і регулюються.

Методологічно важливими для розвитку здібностей є такі загальні положення:

- спадковість детермінує можливості психіки, а виховання та навчання (у тому числі й самовиховання) — їх реалізацію в тій чи іншій мірі;
- розвиток здібностей здійснюється по спіралі: реалізація можливості, яку надає здібність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку здібностей вищого рівня;
- різні здібності потребують для свого формування різних зовнішніх умов і впливів.

Формування одних здібностей потребує лише тренування, інших — вправ, які включають зворотний зв'язок, третіх — навчання, яке ґрунтується на встановленні зв'язків між тим, що засвоюється, з уже засвоєним у процесі вправ та тренувань.

Здібності поділяються на види за змістом та характером конкретної діяльності. Розрізняють загальні здібності (здатність до широкого спектру різноманітної діяльності) та спеціальні (здатність до діяльності у конкретній сфері). Вони тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості, з тим, наскільки стійкою є схильність людини до певної діяльності.

Музичні здібності належать до спеціальних, тобто таких, які забезпечують успішність занять саме музичною діяльністю і визначаються природою самої музики.

Проблема музичних здібностей є однією з основних у музично-психологічних дослідженнях. У них розглядаються такі важливі питання, як співвідношення біологічного і соціального в музичних здібностях, структура, онто- і філогенез музичності, детермінанти і закономірності її формування, можливості діагностики стану розвитку музичних здібностей тощо.

Сукупність здібностей, необхідних для успішної музичної діяльності, складає *музичність людини*. *Основна ознака музичності – здатність до переживання музики як вираження певного змісту*. Музичне переживання за своєю суттю є емоційним переживанням, оскільки позаемоційним шляхом зміст музики осягнути не можна [10, с.53]. Водночас емоційне переживання тільки тоді буде музичним, коли воно є переживанням виразного змісту звуковисотного і ритмічного рухів [10, с. 54].

Музичність особливо виявляється в активній самостійній музичній діяльності людини, багатоскладовій і різноманітній. Відтак і музичність

неодмінно включає в себе різні властивості, починаючи від найпростіших слухових диференціювань — до вищих музично-творчих виявів.

Існує кілька поглядів на природу музичності. Згідно одного з них, музичність є вродженою індивідуально-психологічною якістю, яка не підлягає формуванню, хоча її можливо якоюсь мірою розвинути. Відтак музика та музична діяльність нібито є справою обмеженого кола людей, особливо обдарованих у музичному відношенні.

Протилежна точка зору полягає у розгляді музичності як властивості, що формується на основі вроджених задатків, які є поєднанням вроджених утворень правої та лівої мозкових півкуль. До того ж визначити межі її розвитку на початку музичної діяльності дуже складно. Музичні задатки є якісною властивістю психічних функцій (перцептивної, психомоторної, емоційної тощо), становлять частину природної організації індивіда і розвиваються в процесі його життя за конкретних соціальних умов. Тому музичність, як внутрішня якість психіки, за певних умов може бути розвинута в усіх дітей.

Досить поширеною є точка зору, за якою і задатки, і здібності є вродженими. Задатки — на анатомо-фізіологічному рівні, а здібності — на рівні властивостей психічних функцій. Ця позиція обґрунтовується досить раннім виявом музичної обдарованості у деяких дітей (К. Сен-Санс — у 2 роки, В.А. Моцарт — у 3 роки, Й. Гайдн — у 4 роки, Ф. Мендельсон — у 5 років, С. Прокоф'єв — у 8 років тощо). Зрозуміло, що за такий короткий термін виховати або розвинути виявлену названими музикантами у дитячому віці музичну обдарованість неможливо.

Відомий швейцарський педагог Е. Віллемс вважав, що музичність властива всім без винятку дітям. У кожній дитині закладені такі основні елементи музичності, як здібність до руху, слух, емоційність, інтелект. Музичне виховання має розвинути їх із середини, в них самих, тим самим вивільняючи творчі здібності дітей.

Відомий психолог Б. Теплов виокремив три основні музичні здібності, які складають структуру музичності й необхідні для будь-якого виду музичної діяльності: *ладове чуття, музично-ритмічне чуття, музичні слухові уявлення*.

**Ладове чуття** — це здібність до емоційного переживання певних відношень між звуками на основі їх стійкості або нестійкості; до емоційного розрізнення ладових функцій звуків мелодії, відчуття емоційної виразності звуковисотного руху. Ладове чуття безпосередньо виявляється у сприйманні мелодії, адже кожен її звук сприймається не сам по собі, а у відношенні до стійких звуків, насамперед до тоніки, що передбачає наявність відчуття цих стійких звуків упродовж звучання мелодії. Воно виявляється також у впізнаванні мелодії, у чутливості до

точності інтонування (як чутливості до ладового забарвлення звуків). Його характерним виявом у дитячому віці є підвищений інтерес до сприймання музики, адже воно виникає в процесі сприймання мелодії, яке ґрунтується на чутті ладу. *Ладове чуття є емоційним (або перцептивним) компонентом музичного слуху* [10, с. 210].

**Музично-ритмічне чуття** — це здібність активно (рухомо) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його. Поняття музичного ритму включає всі аспекти часової організації музики. З одного боку, воно охоплює такі загальні особливості музичного твору, як темп, метр, структура, з другого — характерні співвідношення тривалостей звуків, їх фразування. Музично-ритмічне чуття безпосередньо виявляється у тих рухових реакціях, які більш-менш точно передають ритм музики, що звучить. Воно складає основу всіх виявів музичності, пов'язаних із сприйманням і відтворенням часової ходи «музичного руху». Разом із ладовим чуттям музично-ритмічне чуття утворює основу емоційного відгуку на музику.

**Музичні слухові уявлення** — це здібність до уявлень звуковисотних та ритмічних співвідношень звуків, оскільки саме ці сторони звукового полотна виступають у музиці як основні носії змісту. Це здібність вільно оперувати слуховими уявленнями, що відображають звуковисотний рух мелодії. Вона безпосередньо виявляється у запам'ятовуванні і відтворенні по слуху мелодій, насамперед у співі, а далі — у *внутрішньому слуху* («внутрішня музична мова»).

Що розуміється під «внутрішнім слухом»? М. Римський-Корсаков називав цим терміном здібність до мисленнєвого уявлення музичних тонів і їх відношень без допомоги інструменту або голосу, С. Майкапар — здібність уявляти собі музичні звуки за допомогою музичної уяви, незалежно від дійсних звукових вражень. Уточнюючи це поняття, Б. Теплов визначав внутрішній слух не просто як здібність уявити собі музичні звуки, а як здібність довільно оперувати музичними слуховими уявленнями [10, с. 157].

Виокремленими музичними здібностями не обмежується поняття музичності воно значно ширше, оскільки включає також багатство й активність уяви, здатність емоційно заглиблюватися в музичне переживання, слухову увагу, вольові якості, звуковисотну чутливість, гармонічний слух, переживання естетичного характеру, виконавські можливості й творчу ініціативу тощо. Але вони складають *основу музичності*.

Відтак структуру музичності складають два *провідні компоненти* — *емоційний і слуховий* (емоційний відгук на музику і музичний слух). Тому й усі музичні здібності характеризуються синтезом цих компонентів. Так,

найтонше розрізнення окремих елементів звукової тканини не можна назвати музичним сприйманням, якщо воно є лише розрізненням звукових комплексів, а не їх виразного значення. Водночас емоційний відгук на музику (якщо це не почуття що випадково виникло під час звучання твору) передбачає розрізнення її звукового складу. Тобто, *емоційне переживання тільки тоді буде музичним, коли воно є переживанням виразного значення музичних образів*, а не просто емоцією під час сприймання музики [10, с. 54].

**Музичний (звуковисотний) слух** — широке поняття, що включає в себе *маюдичний, гармонічний, динамічний і тембровий* слух. Зупинимось на аналізі мелодичного і гармонічного слуху, як основних компонентів музичного слуху.

**Мелодичний слух** — це здібність сприймати, упізнавати, запам'ятовувати і по слуху відтворювати мелодію. Важливою особливістю мелодичного слуху є чутливість до точності інтонації у власному або чужому виконанні [10, с. 112].

Основою мелодичного слуху є *ладове чуття і музичні слухові уявлення*. Ладове чуття є, по суті, емоційним переживанням і в ньому найяскравіше виражений емоційний аспект музичного слуху. Ладове сприймання мелодії можливе лише на основі відчуття музичної висоти, яке виникає в процесі сприймання мелодії. Без ладового чуття замість сприймання мелодії буде сприймання послідовності звуків [10, с. 120-123]. Музичні слухові уявлення, як репродуктивний компонент музичного слуху, лежать в основі впізнавання і відтворення мелодії голосом або підбирання її на слух на інструменті, чутливості до точності інтонації.

**Гармонічний слух** - це музичний слух у його виявах стосовно багатоголосної музики. В його основі лежить сприймання співзвучностей – комплексів звуків різної висоти в одночасному їх поєднанні. На думку І.Гейнрікса, це *здібність гармонічного сприймання й уявлення співзвучностей та їх ладових зав'язків* [3, с. 116]. Гармонічний слух не є окремою самостійною здібністю, а є лише більш високим у порівнянні з мелодичним слухом етапом розвитку музичного слуху в цілому.

У гармонічному слухові розрізняються два аспекти: 1) сприймання ладових функцій акордів; 2) сприймання характеру звучання (забарвлення) акордів. «Ладову функцію акорду можна так само безпосередньо відчувати, як і ладову функцію будь-якого із звуків мелодії, — зазначав Б. Теплов. І далі: «Відчувати ладову функцію акорду можна лише тоді, якщо сприймати акорд як висотну множинність, а не як одну висоту», тобто темброво [10, с. 155]. Якщо гармонічне сприймання співзвучностей ґрунтується на сприйманні висоти їх звуків, то темброве

— на сприйманні індивідуального звукового забарвлення співзвуччя в цілому.

Зв'язок гармонічного слуху і тембрового сприймання має важливе значення для розвитку сприймання багатоголосної музики.

Сприймання ладових зв'язків акордів, їх функціонально, залежності відіграє при сприйманні музики надзвичайно важливу роль. Визначаючи логіку гармонічного розвитку, воно є необхідною умовою сприймання змісту багатоголосної музики.

Отже, гармонічний слух має ті ж основи, що й мелодичний: ладове чуття і музичні слухові уявлення. Він розвивається за умови добре розвинутого мелодичного слуху і є наступною сходинкою розвитку музичного слуху [10, с. 157].

Б. Теплов розглядав музичний слух у *вузькому* і *широкому* значенні. Під музичним слухом у вузькому значенні розуміється здатність чути і відтворювати звуковисотний рух, який є основним носієм змісту в музиці. Оскільки для сприймання звуковисотного руху важлива не абсолютна, а відносна висота, до основних музичних здібностей відноситься лише відносний, а не абсолютний звуковисотний слух.

Музичний слух у широкому значенні є не окремою, а синтетичною здатністю відчувати виразність музичної мови в єдності її компонентів, сприймати музику як змістовне мистецтво, що несе в собі почуття і думки, життєві образи й асоціації. Вчений вважав основою музичного розвитку слух у широкому розумінні слова, тобто слух виразний. Не орієнтація в акустиці як такій, а орієнтація в емоційно-образній сфері музики є найважливішою рисою музичного сприймання.

На базі єдності емоційного і слухового компонентів складаються дві основні музичні здібності: здібність переживати, розрізняти, уявляти і відтворювати ладовисотні співвідношення (ладове чуття); і здібність переживати, розрізняти, уявляти і відтворювати музичний ритм (музично-ритмічне чуття). Якщо ладове чуття пов'язане таким провідним музичним виражальним засобом, як звуковисотність, то музично-ритмічне чуття — з ритмом. Музичні слухові уявлення відбивають ті ж особливості музики, але поза реальним звучанням і незалежно від нього. Їх ще називають внутрішнім слухом, оскільки відбувається уявлення в думці, як «внутрішня музична мова» *Сенсорною основою музичних здібностей є орієнтація у звуковисотних, ритмічних, тембрових і динамічних співвідношеннях.*

Важливими з психологічної і, особливо, з педагогічної точки зору є висновки Б.Теплова щодо необхідності *якісного, а не кількісного підходу до структури музичності, можливої нерівномірності розвитку її*



компонентів у людини, компенсації одних здібностей іншими. Ці висновки є основоположними для розробки методики формування музичності.

Залежно від конкретної музичної діяльності (*сприймання, виконання, творчість*), необхідні й інші музичні здібності. Наприклад, здатність до сприймання музики включає, крім основних музичних здібностей, здібності до цілісного і диференційованого сприймання. Здібність цілісного сприймання передбачає тотожну емоційну реакцію на загальний настрій п'єси чи пісні, співпереживання художнього образу в його розвитку. Кількаразове прослухування твору дозволяє сприймати його диференційовано, виділяючи дедалі більше характерних рис. *Не можна сприйняти музику, не диференціювавши тих елементів звучання, які є носіями музичної виразності, так само як не можна їх почути, не відчуваючи цієї виразності* [10, с. 123].

Виконавська діяльність теж вимагає відповідних здібностей: чистоти співацьких інтонацій, якості звукоутворення у співі, пластичності моторного апарату, витонченості ритмічних рухів, узгодженості рухів рук під час гри на музичних інструментах.

Творча діяльність потребує здібностей до пісенної, музично-ігрової, танцювальної творчості, до імпровізації на музичних інструментах, до творчих уявлень при сприйманні музики.

Музичні здібності умовно поділяються на дві групи: **музично-слухові, і музично-естетичні здібності.**

До *музично-слухових* відносяться музичні здібності, які полягають у пізнаванні, розрізненні, зіставленні, відтворенні музичних явищ, тобто в орієнтації у звуковисотних, ритмічних, тембрових і динамічних співвідношеннях. Ці здібності характеризуються складними просторово-часовими відношеннями, пов'язаними з роллю рухів у сприйманні простору й часу. Складна акустична просторово-часова організація музичного звучання визначає, в свою чергу, його структурну наповненість, яка, окрім ладового, музично-ритмічного чуття, музично-слухових уявлень, включає звуко-образність сприймання й уяви, відчуття тембру, цілісність сприймання, музичну пам'ять тощо.

Для *музично-естетичних* здібностей характерне естетичне начало, яке виявляється під час сприймання і виконання музичних творів, у музичній творчості, динаміці різноманітних почуттів, творчій уяві, оцінному ставленні. Музично-естетичні здібності умовно поділяються на *емоційно-пізнавальні* та *раціонально-пізнавальні* здібності. На думку В. Остроменського, до емоційно-пізнавальних здібностей відносяться: здібність до оцінного ставлення до музики, яка сприймається; яскравість, багатство уяви та уявлень, які виникають під дією музики; поєднання власного ставлення до навколишнього життя з музичною образністю.

Раціонально-пізнавальні здібності включають здібності до осмислення музичних вражень, диференціації музичної мови, слухової спостережливості.

Музично-естетичні здібності, будучи тісно пов'язаними між собою, можуть виходити за межі музичності, відіграючи значну роль у інших, позамузичних видах діяльності. Водночас у залученій до музики людини вони набувають музичної спрямованості, оскільки вияв здібностей немислимий поза основною спрямованістю особистості [7, с. 20].

Б. Теплов наголошує на *неподільності музично-слухових і музично-естетичних здібностей*. Це положення є принциповим для музичної педагогіки, оскільки воно методологічно забезпечує розробку методики розвитку музичних здібностей дітей.

Єдність музично-слухових і музично-естетичних здібностей утворює ту індивідуально-психологічну якість, яку Б.Теплов назвав *музичною обдарованістю*. На його думку, музична обдарованість, як найвищий вияв музичних здібностей, включає в себе як загальні якості, властиві багатьом видам діяльності, так і спеціальні, необхідні для заняття саме музичною діяльністю. До загальних якостей обдарованості учений відніс багатство та стійкість творчої уяви, творче мислення, різноманітність зорових образів, вольові та інші якості людини [10, с. 42].

Зрозуміла умовність виокремлення окремих музичних здібностей незалежно від інших. У людини не може розвинути одна музична здібність при повній відсутності інших. Усі вони виникають і розвиваються в музичній діяльності, доповнюють або компенсують один одного, по-різному виявляючись у процесі музичного розвитку дитини. Кожна здібність пов'язана з певним аспектом музичної діяльності і не може існувати сама по собі [10, с. 218]. Ці положення мають методологічне значення для методики розвитку музичних здібностей.

Розвиток музичних здібностей буде успішним за умови врахування суперечності між особистістю дитини з властивими їй музичними нахилами та її участю в колективній музичній діяльності. Розв'язання проблеми розвитку музичних здібностей школярів, які мають різні задатки і різну підготовку, в умовах колективних занять є одним із основних завдань учителя музики.

*Висновки.* Отже, комплекс музичності розвивається в онтогенезі як система зі складною взаємодією музичних здібностей, що до неї входять. Кожна музична здібність, у свою чергу, теж є системним утворенням, яке складають компоненти різної складності, і формується покомпонентно, від елементарних до дедалі складніших складових. Процес формування музичності хоча й залежить від вікових особливостей дітей, але визначається, насамперед, системою навчальних впливів.

### Список використаних джерел:

1. Арисменди А. Дошкольное музыкальное воспитание — М.: Прогресе, 1989. — 176 с.
2. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини. — К.: Музична Україна, 1978. — 256 с.
3. Гейнрихс И.П. Музыкальный слух (Теоретические основы и методические принципы развития) // Музыкально-педагогическая подготовка учителя: Ученые записки №399 МГПИ.— М., 1970. — С. 3-130.
4. Гейнрихс И.П. Чувство ритма и его развитие (Теоретические основы и методические принципы развития) // Музыкально – педагогическая подготовка учителя: Ученые записки №399 МГПИ. – М., 1970. – С. 131-157.
5. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів. — К.: КДП. 1993. — 160 с.
6. П.Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. — К.: Муз. Украина, 1975. - 193 с.
7. Психология. Словарь/Под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г.Ярошевского. — 2-е изд. М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
8. Тарасов Г.С. Психологические особенности музыкального обучения младших школьников//Музыка в школе. — 1983. — №2— С. 14-18.
9. Тарасова К.Г. Онтогенез музыкальных способностей. — И.: Педагогика, 1988. — 176 с.
10. Теплое Б.М. Психология музыкальных способностей// Избранные труды: В 2-х т. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1985. — 323 с.

**Кісельникова Мілена Олексіївна,  
студентка 51ММ, факультет мистецтв,  
керівник: Михаськова М. А.**

### Специфіка та види уяви

*У статті розглянуто сутність поняття «уява» як пізнавального процесу, класифікація уяви та її функцій, а також проаналізовано джерела дослідження даної теми.*

**Ключові слова:** уява як пізнавальний процес, види уяви, функції уяви, мимовільна уява, довільна уява; активна уява, пасивна уява; технічна уява, наукова уява, художня уява; антиципуюча уява;

*інтелектуальна уява, емоційна уява; просторова уява, непросторова уява; сновидіння; мрія.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Проблема розвитку уяви в особистості молодшого школяра належить до найважливіших проблем педагогічної психології, набуваючи в сучасних умовах все більшої актуальності. Плинність культури, постійне збагачення та диференціація наукового знання, підсилення інформаційного потоку – все це апелює до таких істотних характеристик особистості учня, як ініціативність, здатності до самостійної постановки цілей, впевненість у собі, гнучкість і вимагає не лише конкретних знань, вмінь й навичок, а й здатності до творчості, до продуктивної співпраці з іншими людьми, до прийняття відповідальних рішень.

Прояви уяви спостерігаються вже в ранньому віці дитини. Роль уяви в дитячому віці тонко підмітив К.Чуковський. Він описав дитину, якій батьки не розповідали казок і тим самим не задовольняли її потреби в уяві. Дитина сама придумувала їх: «То вигадася, що до неї в кімнату приходив з візитом червоний слон, то неначе в неї подруга ведмедиця Кора, і, будь ласка, не сідайте на стілець поруч з нею, тому що- хіба ви не бачите? На цьому стільці ведмедиця» [1].

Фізіологічною основою уяви прийнято вважати розбиття на елементи існуючих нервових зв'язків та об'єднання їх у нові системи.

*Ступінь дослідженості проблеми.* Уява як цілісний процес розвитку людини на своєму життєвому шляху почали досліджувати такі вчені, як Е.Андрієнко, І. Вітенко, Л. Виготський, П. Гальперин, Ж. Годфруа, Р.Грановська, Л.Коршунова, С. Максименко, Ю. Трофімов, В. Роменець, С.Рубінштейн, А.Петровський, М. Якиманська та інші. На сучасному етапі дану тему досліджують представники різних галузей науки: психології, музикознавства, педагогіки.

*Мета статті.* Теоретично обґранкувати термін «уява» та визначити її функції і специфіку.

*Виклад основного матеріалу.* Відображаючи дійсність, людина не лише сприймає те, що на неї впливає певної миті, а й уявляє те, що на неї впливало раніше. Життя вимагає від людини створення образів і таких предметів, яких вона ще не сприймала, уявлення подій, свідком яких вона не була, передбачення наслідків своїх дій та вчинків, програмування своєї діяльності тощо. Перш ніж щось робити, людина уявляє кінцевий результат своєї діяльності й ті шляхи, якими його буде досягнуто. Ще до того як виготовити певну річ, вона подумки створює її образ у своїй уяві.

*Уява* - це процес створення людиною на основі досвіду образів предметів, яких вона ніколи не сприймала. До створення нових образів

людину спонукають різноманітні потреби, які постійно породжує діяльність, які з'являються з розвитком знань, ускладненням суспільних умов життя, потребою прогнозувати майбутнє.

Створення образів уяви завжди пов'язане з певним відхиленням від реальності, виходом за її межі. Це значно розширює пізнавальні можливості людини забезпечуючи її здатність передбачувати та витворювати новий світ як середовище свого існування[5].

Людині знадобилися сотні тисяч років, щоб навчитися добувати вогонь, сіяти хліб, писати. Тисячоліттями вона йшла від вітряка до парової машини, століття — від з'ясування властивостей електричного струму до його широкого застосування. Від появи ідеї про можливість ланцюгової уранової реакції до її втілення пройшло десятиліття. Нові моделі сучасних комп'ютерів розробляються швидше, ніж користувачі встигають опанувати попередні зразки. Уява, безперечно, є засобом творчості. За допомогою уяви людина змінює світ і саму себе [7].

*Функції уяви:*

- моделювання кінцевого результату діяльності людини і засобів, необхідних для його досягнення;
- створення програми поведінки людини, коли проблемна ситуація невизначена;
- створення образів об'єктів з опорою на схеми та описи [4].

*Характерні риси уяви:*

1. Уява властива лише людині і є необхідною умовою її діяльності. Уява завжди спрямована на практичну діяльність. Перш ніж щось зробити, людина уявляє, що потрібно зробити і як вона це робитиме. Людина також заздалегідь уявляє кінцевий результат своєї праці і цим відрізняється від найуміліших тварин. Вона значною мірою залежить від спрямованості особистості, її інтересів, прагнень, потреб, переконань.

2. Уява тісно пов'язана з мисленням, пам'яттю, відчуттям, сприйманням та емоціями. Нелегко відокремити процес уяви від процесів відчуття і пам'яті, а також від процесів мислення. 3. Уява завжди є відходом від дійсності, проте в будь-якому разі джерело уяви — об'єктивна дійсність. Зазнаючи впливу емоцій, почуттів, симпатій і антипатій, уява сприяє глибшому осмисленню і пізнанню дійсності, але інколи спотворює її.

4. Уява — складова творчості. Вона постає як антипод тривіального. Це почуття новизни, яке є неоціненною якістю людини.

5. Уява нерозривно пов'язана з усіма ланками психіки людини. Найвищий «розквіт» уяви виявляється в хвилини небезпеки: перед атакою, операцією, смертельною небезпекою.

Сприймання також стимулює уяву [11].

Види уяви. Процес творення образів уяви, або фантазій, може мати мимовільний і довільний характер. Якщо в уяві людини створення нових образів не скеровується спеціальною метою, уява має мимовільний характер. Так, під впливом розповіді учителя створюються нові образи, відбувається їх роз'єднання або поєднання. Під час читання художнього твору в уяві виникають без спеціального наміру образи героїв, місцевість, де відбуваються описані події, час, коли вони відбуваються, тощо. Синтез образів у процесах уяви здійснюється в різних формах, таких як:

Аглутинація (від лат. *склеювати*) – створення нового образу шляхом сполучення елементів, взятих з різних уявлень. (тобто такі, що не поєднуються в реальному житті) (Наприклад: русалка, кентавр, кіт-пес).

Гіперболізація (*від гр. перебільшення*) характеризується збільшенням, або (літота) зменшенням предмету (велетень Гулівер, Джин, хлопчик-мізинчик); зміною кількості частин предмета (дракон, який має декілька голів, образ багаторукої індійської богині). Гіперболізацію часто використовують у спілкуванні, спотворюючи зміст та форму подій. Загострення уявне підкреслення якихось частин або ознак реального об'єкту, внаслідок якої образ набуває особливої виразності (у такій спосіб створюються шаржі та карикатури). На відміну від гіперболізації, цей спосіб не спотворює дійсність, а лише підкреслює її характерні особливості.

Схематизація (від гр. *обриси, форма*) – образ уяви, коли розбіжності між порівнюваними об'єктами зменшуються, а схожості підкреслюються. (Прикладом може бути орнамент, елементи якого взяті із рослинного світу).

Типізація – виділення суттєвого в однорідних явищах і втілення його в конкретному образі. Цей прийом широко використовується в літературі.

Процес створення образів уяви, або фантазій, може мати мимовільний і довільний характер. Відповідно до цього виділяють мимовільну і довільну уяву.

Мимовільна уява - це така уява, коли створення нових образів не спрямовується спеціальною метою уявити певні предмети або події. Потреба в мимовільному створенні образів постійно актуалізується різними видами діяльності, до яких залучається особистість. У процесі спілкування співрозмовники уявляють ситуації, події, про які йдеться. Читаючи художню або історичну літературу, людина мимоволі спостерігає реальні картини, які породжує її уява під впливом прочитаного. Мимовільне виникання уявлень тісно пов'язане з почуттями людини. Почуття є потужним генератором яскравих образів уяви в тих випадках, коли вона стривожена через невизначеність очікуваних подій

або, навпаки, переживає емоційне піднесення через участь в урочистих подіях, що мають життєво важливе значення для неї [2].

Почуваючи страх, тривогу за близьких для неї людей, людина малює собі образи небезпечних ситуацій, а готуючись до приємної події уявляє атмосферу доброзичливості, пошани з боку колег, присутніх.

Прикладом мимовільного виникнення образів уяви є сновидіння. У стані сну, коли свідомий контроль за психічною діяльністю відсутній, залишки різноманітних вражень, що зберігаються в мозку, легко розгальмовуються і можуть сполучатися неприродно і невизначено.

Процес уяви може тривати довільно, коли він спрямовується спеціальною метою створити образ певного об'єкта, можливої ситуації, уявити або передбачити сценарій розвитку подій.

Залучення довільної уяви до процесу пізнання зумовлено потребою свідомої регуляції побудови образу відповідно до завдання та характеру виконуваної діяльності [3].

Залежно від характеру діяльності людини довільну уяву поділяють на відтворюючу, або репродуктивну, і творчу, або продуктивну. Уява, що спирається на створення образів, які відповідають описові, називається відтворюючою. Читаючи навчальну й художню літературу, вивчаючи географічні карти та історичні матеріали, людина відтворює за допомогою уяви те, що відображене в художніх творах, в історичних документах. Під час мовного спілкування людині доводиться уявляти незнайомі об'єкти або події на основі їх опису. Відтворююча уява обслуговує спілкування людей. Цим видом уяви користується інженер, що вивчає нову для нього машину за кресленнями. На основі музичних творів формується багатий матеріал для відтворюючої уяви.

Творча уява також має довільний, продуктивний характер і завжди включена у творчу діяльність. Це самостійне створення нових, оригінальних образів. Творчість являє собою діяльність, внаслідок якої людина відкриває щось нове, створює нові матеріальні та духовні цінності. Творчість — це такий різновид діяльності, в якому беруть участь усі психічні процеси, але уява відіграє провідну роль. Творча уява необхідна там, де діяльність людини набуває творчого характеру, це невід'ємна умова будь-якого різновиду творчості. Творча і відтворююча уява взаємопов'язані й переходять одна в одну [10].

За активністю індивіда уяву поділяють на активну і пасивну. Активна уява завжди спрямована на виконання творчого або логічного завдання. Процес зберігання в головному мозку інформації динамічний, тобто відбуваються поступова зміна змісту матеріалу і взаємопереміщення його елементів. Цей процес відображає активну уяву. Звідси — інтуїція, прозріння. Активна уява спрямована переважно

назовні, людина більше зайнята оточенням, суспільно-значущим і менше — собою. Активна уява визначається і контролюється волею і може бути відтворюючою (репродуктивною) або творчою. Апарат уяви становить умову творчої діяльності особистості. Пасивна уява полягає у створенні образів, які не втілюються в життя, програм, які не здійснюються або зовсім не можуть бути здійсненими.

До цього виду уваги належать сновидіння, фантазування та ілюзії. Сновидіння – певним чином організована система образів, що мимовільно виникають під час сну – стану протилежному неспанню, ознакою якого є відключеність організму від зовнішніх впливів. Встановлено, що спляча людина проходить через фази "повільного" і "бистрого" сну. Під час першої фази спостерігається пригнічення життєво важливих функцій організму (дихання, серцевого ритму, тону мускулатури), під час другої – їх активізація, яка охоплює й ті ділянки мозку, де знаходяться сліди минулих вражень. Саме друга фаза і супроводжується сновидіннями – фантастичними сюжетами, яким приписується вищій сенс.

Фантазування (від гр. уява) – довільне оперування образами уяви, що має задовольнити потребу, на шляху реального задоволення якої є перешкоди. Тому фантазування є ілюзорним засобом задоволення потреби, створенням образів, що усвідомлюються як приємні, але нездійсненні.

Ілюзії уяви мають місце у сприйманні об'єктів із спотворенням окремих властивостей, тобто є наслідком привнесення в образ змісту уявлень пам'яті. (Наприклад коли людина переймається емоцією страху, вона може неживий предмет сприйняти як живий, та такий що їй загрожує [9].

За змістом діяльності розрізняють такі види уяви, як художня, наукова, технічна та ін. У художній уяві переважають чуттєві (зорові, слухові, тощо) образи, надзвичайно детальні та яскраві. Художник так яскраво уявляє собі образи героїв, ніби ці герої насправді спілкуються з ним, живуть поруч. Технічна уява створює образи просторових відношень у вигляді геометричних фігур з мисленим застосуванням їх у різних комбінаціях. Важливу роль у створенні нових технічних конструкцій відіграють асоціації за схожістю. образи технічної уяви матеріалізуються в кресленнях, схемах, за допомогою яких створюються нові предмети та об'єкти. Наукова уява втілюється у плануванні й проведенні експериментальних досліджень, у вмінні будувати гіпотези, знаходженні неординарних шляхів розв'язання проблеми, в побудові експериментальної ситуації, вмінні узагальнювати емпіричний матеріал тощо. Створені нові образи наукової уяви є засобом, за допомогою якого встановлюються закономірні відношення між предметами і явищами.



Наукова уява допомагає знайти нові, ще невідомі ланки в системі фактів.

Вирізняють і так звану антиципуючу уяву (від лат. *anticipate* — угадування наперед, передбачення). Вона лежить в основі здатності людини передбачати майбутні події. Антиципуюча уява добуває будівельний матеріал із запасів пам'яті. Антиципація майбутнього можлива завдяки прихованій реакції очікування, що виникає на основі уяви. Так, людині зовсім не потрібно стрибати з дев'ятого поверху, щоб дізнатися, яке небезпечне це падіння. Образи антиципуючої уяви налаштовують організм на певні дії, коли ще немає приводу для таких заходів.

Процеси уяви мають аналітико-синтетичний характер, і в цьому вони схожі на процеси сприймання, пам'яті, мислення. За провідним психічним процесом вирізняють інтелектуальну уяву та емоційну. Для інтелектуальної уяви є характерним пізнавальні процеси, для

емоційної - образи, які регулюються почуттями людини (моральними, естетичними тощо.)

За просторовими характеристиками уяву класифікують на просторову та непросторову. Просторова уява характеризується образами, які мають чіткі просторові характеристики (форму, розмір, колір). Непросторова уява – відображеннями переживань, звуків, почуттів [6].

*Висновки.* Таким чином, *уява* – багатофункціональний, необхідно важливий і незамінний компонент, що виконує дуже суттєву роль в регуляції життя та діяльності кожної особистості. У цьому розділі ми розкрили сутність уяви, роздивились основні види та функції цього процесу.

Вона входить у наше життя в різних формах і проявах, будучи незамінним супутником у житті кожної людини. Роль уяви залежить від того, в якій мірі вона включена в реальне життя особистості.

В уяві виявляється ідеальний і загадковий характер психіки. Завдяки уяві людина діє, розумно планує свою діяльність і керує нею. Уява — психічний процес, що виражається: в побудові образу засобу і кінцевого результату предметної діяльності людини; створенні програми поведінки, коли проблемна ситуація невизначена; створенні образів, що замінюють діяльність; створенні образів, що відповідають описові. Вибір способу дій, комбінування елементів в образах уяви здійснюються шляхом логічних міркувань, виконання різних розумових операцій, завдяки чому зберігається зв'язок між продуктами людської фантазії і дійсністю, їх дійовий характер.

### **Список використаних джерел:**

1. Вітенко І.С., Вітенко Т.І. Основи психології: Підручник для студентів медичних навчальних закладів III- V рівнів акредитації / І.С. Вітенко, Т.І.Вітенко. – К.: Нова Книга, 2001. – С.132
2. Дубравська Д.М. Основи психології: навч. посібник / Д.М.Дубравська. – Львів: Світ, 2001. – 296 с.
3. Загальна психологія / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко та ін. / За ред. академіка С.Д. Максименка. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – С.346
4. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – С.213
5. Загальна психологія / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко та ін. / За ред. академіка С.Д. Максименка. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – С.340
6. Крутецький В.А. Психологія / В.А. Крутецький, Є.І. Ігнат'єв, М.Д. Громов, Н.С. Лунін. – К.: Вища школа, 1978. – 284 с.
7. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів освіти / П.А.М'ясоїд. – К. :Вища школа, 2000. – С.324
8. Основи психології / за заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь,1996. – С.12-75
9. Рубинштейн С.Л. Основи общей психологи / С.Л.Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 573 с.
10. Фарман И.П. Воображение в структуре познания / И.П.Фарман. – М.: ИФ РАН, 1994. – 215 с.
11. Филатов Ф.Р. Общая психология: учебник / Ф.Р.Филатов – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 448 с.

**Костриця Цвітана Сергіївна,  
студентка б1ММ, факультет мистецтв,  
керівник Михаськова М. А.**

### **Використання вокалотерапії в процесі розвитку естетичного смаку учнів молодших класів**

*У цій статті розкривається процес формування естетичного смаку учнів молодших класів за допомогою вокалотерапії на уроках музичного мистецтва.*

***Ключові слова:*** вокалотерапія, урок музичного мистецтва.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Переконливим і ефективним щодо виховного та оздоровчого впливу одного з різновидів музикотерапії – є вокалотерапія. Один урок музичного мистецтва на тиждень, у якому спів є лише одним із багатьох видів музичної діяльності, безумовно, не дає можливості суттєво впливати на попередження розвитку в дітей неврозів, фобій, депресій, бронхіальної астми, головних болів та інших негараздів, з якими в останні часи все частіше стикаються діти. Ми маємо розуміти що активне використання у виховній роботі вокалу – це підвищення резервних можливостей організму, яке здійснюється через опанування дитиною вмінь та навичок.

*Аналіз досліджень та публікацій.* Ефективність використання вокалотерапії в роботі з дітьми молодшого шкільного віку визнавали такі науковці, як: Н. Гяурова, П.Доминго, М. Каллас, С. Лемешева, Е.Нестеренко, І.Образцової, І.Петрова-Краузе, М. Рейзена, Ф. Шаляпіна, С.Шушарджан та інші.

*Мета статті.* Розглянути вокалотерапію, як елемент музикотерапії на уроках музичного мистецтва з метою розвитку музичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

*Вклад основного матеріалу.* Вокалотерапія – метод активної терапії органів і функцій дихання завдяки звуковим вібраціям, діафрагматичного дихання, дозованих співацьких навантажень. Під час співу відбувається процес саморегуляції функцій дихання пацієнтів, що оздоровче впливає на організм в цілому, насичуючи кров киснем, регулюючи енергообмін.

Ведучи мову щодо вокалотерапії, слід акцентувати увагу на деякі її особливості:

- завдяки залученню дітей до групових форм співу знімається почуття невпевненості, сором'язливості, які є причиною зниження ефективності запропонованих виховних та оздоровчих заходів. Спів в умовах ансамблю чи хорового колективу спрощується подолання психологічних перешкод. На відміну від індивідуальних занять, кожен учень утягується в процес співу, відволікається від власних проблем, захоплюючись колективною творчістю, а це створює умови для розкриття й ствердження власних почуттів;

- означений метод практично не має вікових обмежень та протипоказань при профілактиці та лікуванні бронхіальної астми, бронхіту, пневмонії, а також різноманітних психологічних захворювань;

- відносно нескладно організувати виховний та оздоровчий (терапевтичний) вплив вокального звуку. Кожен орган людського тіла генерує коливання певної частоти і «відгукується» на зовнішні вібрації подібної частоти. Знаючи ці частоти, а також частоти які народжуються

при співі тієї чи іншої голосної, можна цілеспрямовано впливати на діяльність того чи іншого людського органу [1, с.10].

Вченими встановлено, що наприклад, звук І позитивно впливає на головний мозок, гіпофіз, органи почуттів (очі, вуха, ніс). Звук Є – на горло, гортань щитовидну залозу, а звук А – на верхні дихальні шляхи, верхні відділи легень, звук О – на серце, печінку, шлунок. Безумовно, кожна людина має свої власні частотні характеристики при співі означених голосних, але важливе те, що є можливість вимірювати ці індивідуальні особливості і підбирати вокальні вправи та твори, виходячи з оздоровчих потреб та індивідуальних особливостей людини.

Мистецтво це та приваблива середина, до якої з різних причин прагне кожен з нас, бо воно є інститутом виховання вираження почуттів. Творчість, як шлях самореалізації створює сприятливе середовище для розкріпачення, самовираження, зняття стресів, внутрішньої свободи людини.

Дослідження вокал-терапевтичного ефекту полягає в одному з аспектів творчості, зокрема, мистецтві співу. Не можна стверджувати, що спів змінює людину. Пісня дає право знеособити і поступово нівелювати неугідні для соціуму явища: замкнутість, сором'язливість, агресивність. Пісня є вистава одного актора, якому надається можливість пройти ряд рольових перевтілень. Артистичні переживання спонукають уяву до активних дій. Перетворитися на героїв улюбленої пісні або стати обставинами відбувається – спосіб зробити своїм усе, що існувало до виконання. У такі моменти почуття прагнуть вирватися назовні. Людина перебуває в невідомому йому стані. Відповідно, тональність поглядів на внутрішні та зовнішні труднощі змінюється в бік мажорного ладу. Впевненість у собі, саморозкриття, адекватна самооцінка – дані психотерапевтичні компоненти властиві пісенній культурі [1, с.3].

Пісня представляє основу *вокалотерапії*. Слово «вокал» має латинське походження *vox*, що означає голос. Власне голос – унікальний засіб. Основними фізіологічними компонентами природи голосу є звук і дихання. Звук споконвіку використовувався для лікування душевних і фізичних хвороб. Якщо розглядати звук з точки зору фізики, то ми виявимо коливання повітря від 20 Гц до 20 КГц. Коливань велика кількість, їх співвідношення може бути як гармонійно, так і дисгармонійно. Непомітно для живих істот хвилі втягують у вібраційне поле, змушуючи звучати з собою в унісон. Вплив звуку на людину можливий як позитивний, так і негативний. При елементарному звуковидобування відбувається включення співрозмовника в спільне «проживання» звуку. Даючи право звуку на існування, особистість стає співзвучна своєму творінню. На протигагу, звук відображає сутність

особистості, бо особистість породила звук. Всі – кістки рук, м'язи, кров – все до самої останньої клітини вступає у взаємодію, коли людина говорить, кричить, співає. Отже, від характеру і емоційної забарвленості звуку буде залежати стан душі і тіла – здоров'я або недуга, страх або радість, напруга або свобода.

Таким чином, робота зі звуком (силою, довготою, тривалістю), ритмом, диханням, інтервалами – наближає не тільки до якісної і технічного виконання вокальних творів, але й формує, коригує особистість людини. Звук, ніби криниця, перш ніж вийти на поверхню, цілющою струменем омиває надра людської душі, через емоційні канали виносить негатив на поверхню. Людина усвідомлено бачить перед собою картину скоєного і перестає бути рабом страху. Велику роль у позитивній орієнтації під час занять сольним співом грає оригінальна манера звуковидобування. Спів і посмішка в сумі дають звуковилучення світлих, чистих тонів, створюючи необхідні умови даної діяльності – свободу [3, с.23].

Другим невід'ємним фізіологічним компонентом голосу є дихання. Глибоке дихання сприяє забезпеченню тканин організму достатньою кількістю кисню, що уповільнює метаболізм в клітинах органів. По суті, людина не живе повним життям, якщо не дихає на повні груди.

Працюючи над збільшенням видиху з метою якісного вокального виконання пісні, людина створює умови не тільки для збільшення обсягу легенів і їх гарної вентиляції, але й примножує релаксаційний момент, який безпосередньо пов'язаний з видихом (розслаблення), як антонім вдиху (напруга). Змушує діафрагму бути більш активною у дихальних рухах, співаючий тим самим розкріпачує себе, знімаючи блок скутості на утраті талії. Таке звільнення забезпечує більше число ступенів свободи, а значить, дозволяє самовиражатися з більшою повнотою. Відновлення дихання під час співу відбувається несвідомо і проявляється в показниках поліпшення самопочуття, у зміні погляду на проблеми, перш відрекомендовуються загрозовими і небезпечними.

За словами фахівців, при роботі з пісенним репертуаром, поряд з опрацюванням окремих психо-емоційних станів, відбувається і корекція окремих рис особистості людини. Замкнутість, сором'язливість, агресивність потроху нівелюються і переходять в свою протилежність. На фізіологічному рівні всі негативні емоції, які є наслідком небажаних рис особистості, викликають затримку дихання, ламають його ритм, що не може не позначитися негативно і на загальному самопочутті людини [4, с.41].

«Ланцюгове» дихання, яке практикується при занятті співом, не тільки вчить безперервності звуку, але і збільшує тривалість видиху, глибину і повноту вдиху, зростаючих в залежності від використання нижнього (черевного) типу дихання. В ході освоєння «ланцюгового» дихання (при хоровому співі) в роботу включається той тонкий слух, яким ми до цього моменту на практиці не користувалися - вміння відчувати подих іншого і відчувати, коли йому належить зробити вдих, щоб це не відбулося одночасно з тобою і не перервало звучання. Відновлення вільного дихання при занятті співом відбувається підсвідомо і проявляється не тільки в показниках свободи дихання, але і в поліпшенні самопочуття, в зміні погляду на проблеми. Спів - унікальна дихальна гімнастика, в якій враховується все.

Спів виліковує бронхіальну астму та інші бронхо-легеневі захворювання, гайморит. Глава російської музикотерапевтичної школи, керівник науково-дослідного Центру музичної терапії та медико-акустичних технологій С. Шушарджан виявив, що правильна постановка дихання (без чого неможливий грамотний вокал) призводить до різкого підвищення всіх резервних можливостей людського організму [2, с.56].

Спів активізує в людині енергетичні центри, які, в свою чергу, впливають на пов'язані з ними життєво важливі органи і системи. Спів благотворно діє на нирки, на залози внутрішньої секреції, масажує гортань, щитовидну залозу, серце. Від того, як ми дихаємо, багато в чому залежить стан нашого здоров'я. Дихання нижньою частиною грудної клітки - найбільш економічне. На жаль, більшість людей дихають верхньою і середньою частинами. Це призводить до гіпервентиляції. Людина заковтує надлишок кисню, витрачає на це багато зайвої енергії. Спів допомагає налагодити правильне дихання. Це хороший тренінг.

Якщо розглядати лікувальні звуки і звукосполучення з позицій музикотерапії, то з урахуванням відкриттів сучасної науки рекомендації в цій специфічній сфері вокалотерапії будуть наступними:

Голосні звуки (крім звуків <Є> і <Ю>:

<А> - знімає будь-які спазми, лікує серце і жовчний міхур;

<І> - лікує очі, вуха, тонкий кишечник, стимулює серцеву діяльність, «прочищає» ніс;

<Про> - оживляє діяльність підшлункової залози, сприяє усуненню проблем з серцем;

<У> - покращує дихання, стимулює і гармонізує роботу нирок, сечового міхура, передміхурової залози (у чоловіків), матки і яєчників (у жінок);

<И> - лікує вуха, покращує дихання;

<Е> - покращує роботу головного мозку.

звукосполучення:

<ОМ> - знижує кров'яний тиск;

<АЙ ", " ПА> - знижують болі в серці;

<АП>, <АМ ", " АТ ", " ІТ ", " УТ> - виправляють дефекти мови;

<УХ »,« ОХ »,« АХ> - стимулюють викид з організму відпрацьованих речовин і негативної енергії.

Науково доведено цілюща сила проголошення і деяких окремих приголосних звуків (можливо, комусь для більшої користі вдасться навіть їх проспівати):

В ", " Н ", " М> - покращують роботу головного мозку;

<К>, <Ц> - лікують вуха;

<Х> - звільняє організм від відпрацьованих речовин і негативної енергії, покращує дихання;

<Ч> - покращує дихання;

<З> - лікує кишечник, серце, легені;

<М> - лікує серцеві захворювання;

<Ш> - лікує печінку.

Особливого значення такої звукотерапевтичної практики надавали і використовували до сих пір - в Індії (зокрема – так звані мантри) і в Китаї [6, с 65].

Наприклад, старокитайська цигун-терапія рекомендувалася для:

- лікування печінки витріщається очі (відомо, що очі – «вікна» печінки) і неквапливо видихають з звукосполученням «Сюй»;

- при лікуванні легких піднімають руки долонями вгору, вимовляючи на видиху звукосполучення «Си»;

- серце оздоровлюють через видих зі звукосполученням «КЕ», який здійснюють з широко відкритим ротом;

- для лікування жовчного міхура вимовляють на видиху звукосполучення «СІ» (при цьому людина повинна покоїтися на спині або на боці);

- нирки лікують видихом зі звукосполученням «Чуй», обхопивши кистями коліна і тримаючи голову прямо;

- на селезінку сприятливо впливає видих зі звукосполученням «ХУ»;

- для лікування онкологічного захворювання (будь етимології) вимовляють звукосполучення «ХЕ» (при цьому слід покласти обидві долоні на нездоровий орган: ліва долоня притискається до тіла, а права кладеться зверху на ліву). Вимовляти звук слід 9 разів за кожну процедуру. Якщо після застосування хіміотерапії склад крові змінився в гірший бік, після дев'ятикратного вимови зазначеного звуку слід шість разів вимовити звукосполучення «СІ».

«ГУ-О» - використовується при лікуванні хвороб печінки, жовчного міхура, сухожилів і очей. При вимові руки слід вищевказаним способом класти на область печінки.

«ЧЕН» - рекомендується при захворюваннях серця, тонкого кишечника, мови. Вимовляється 9 разів. Руки кладуться на область серця.

«ДОН» - надає допомогу при захворюваннях селезінки, шлунка, м'язів рота. Вимовляється 12 разів. Руки накладаються на сонячне сплетіння.

«Шен» - застосовується для лікування хвороб легенів, товстої кишки.

«Ю» - звук використовується при захворюваннях нирок, сечового міхура, кісткової системи. Вимовляється 9-12 разів. Долоні при цьому розташовуються на області куприка. Кількість вимов за одну процедуру коливається від 9 до 12 разів [6, с.65].

У всіх випадках виконання вправ, спина повинна бути прямою, тіло розслабленим, очі закритими. Думати слід про органи, на які впливаєте, надсилайте їм свою любов і побажання здоров'я. Долоні рук тримайте на проекції органів на шкіру. Вдихи намагайтеся робити максимально глибокими, в видихи максимально довгими. Весь комплекс займає близько 15 хвилин. Майстри Дао говорять, що він покращує травлення, посилює сексуальне задоволення, запобігає появі нежитю, кашлю, болю в горлі, а також допомагає позбутися від снодійного і депресії [8, с.43].

Зв'язок голосу, будь-якого звуку, акустичної вібрації з нервовими центрами і здоров'ям людини була встановлена ще в давнину. Різні звуки породжують різні вібрації, які в свою чергу по-різному впливають на наше самопочуття. Метод вокалотерапії - універсальний засіб лікування, оскільки впливає не на якийсь орган окремо, а на весь організм.

Спів знімає дистрес, активує захисні сили організму, об'єм легенів, а отже, і забезпечує організм киснем і поживними речовинами. Повільний видих сприяє розвитку в серці додаткових шляхів кровопостачання, колатералей, що важливо в профілактиці інфаркту міокарда. Добре працююча діафрагма м'яко масажує травні органи. Крім того, здійснюється вібраційна стимуляція внутрішніх органів. Науковими дослідженнями доведено, що навіть «простий» спів від душі протягом 20 - 30 хвилин щодня робить винятково позитивний вплив на організм людини. Показано, що вокалотерапія дає особливо гарні результати при хронічних захворюваннях бронхів і легенів, в тому числі - при бронхіальній астмі [2, с.40].

*Висновки.* Отже, природа нагородила людини дивовижну властивість, давши їй можливість висловлювати свої почуття і думки з допомогою звуків-слів. Здатність висловлювати свої почуття і емоції



найкращим чином проявляється в мистецтві співу. Співати відмінний засіб для зняття внутрішньої напруги і для самовираження. У процесі співу - сольного або хорового - зміцнюється співочий апарат, розвивається дихання, положення тіла під час співу (співоча установка) сприяє вихованню хорошої постави. Все це позитивно впливає на загальний стан здоров'я. Після занять вокалотерапії дихання ставати більш економним а, за твердженням вчених, від цього залежить працездатність людини. Правильний підбір дихальних і голосових вправ забезпечує і більш якісне функціонування серцево-судинної системи, оскільки велике навантаження припадає на діафрагму, міжреберні м'язи, м'язи черевного преса, за рахунок яких відбувається масаж внутрішніх органів.

### **Список використаних джерел:**

1. Петрушин В.І. Музична психотерапія: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.І.Петрушин. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. — 176 с.
2. Музична естетика західноєвропейського Середньовіччя і Відродження / під ред. В.П.Шестакова. – М.: Естетика, 1966. – С. 157.
3. Золтаи Д. Історія філософської музичної естетики від зародження до Гегеля / Д.Золтаи. – М.: Філософська думка, 1977. – С. 63.
4. Морозов В. П. Мистецтво резонансного співу. Основи резонансної теорії і техніки. – М.: Редакційно-видавничий відділ Інституту психології РАН, 2002. – 97с.
5. Шушарджан С. В. Музикотерапія і резерви людського організму / С.В.Шушарджан. – М.: Психологічні науки, 1998. – С.114.
6. Матійова З. Музикотерапія при заїканні / З.Матейова, С.Машура; Пер. з чеського. – К.: Наукова думка, 1984. – 303 с.
7. Шевченко Ю.С. Музикотерапія дітей і підлітків // Психокорекція: теорія і практика / Под редакцией Ю. С. Шевченко, В. П. Добриденя, О. Н. Усановой. – М.: Научно-практический центр «Коррекция», 1995. – 2 24 с.

**Кізнюн Ірина Володимирівна,  
студентка 61ММ, факультет мистецтв,  
керівник Калашнік О. В.**

**Інтерпретація в музичній діяльності: проблема визначення.**

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Однією з найактуальніших проблем музичного мистецтва, є проблема художньої інтерпретації. У зв'язку з популяризацією музики минулого як засобу естетичного виховання, проблема її інтерпретації набирає обертів. Звідси виникає необхідність у дослідженні суті інтерпретації як феномену музичного виконавства.

*Мета статті:* обґрунтувати суть інтерпретації і дослідження її завдань у різні часові періоди.

На початку ХХ століття віддзеркалення видозмін суспільного життя у музичному мистецтві набуло небаченого раніше темпу, що призвело до утворення багатьох мистецьких течій. Це стало своєрідним початком розвитку свавілля і волюнтаризму у музичній культурі, де спостерігалось тотальне змішування жанрів, стилів, прийомів гри, синтезування різноманітних мистецьких традицій, пошуку нових ідеалів у виконавстві. Тому, сьогодні музичне виконавство потребує дослідження власної специфіки, осмислення особливостей сприйняття і виконання музичного тексту, вивчення ступеня впливу сучасних культурних та мистецьких ідеалів на сучасного виконавця - музиканта. Так, однією з найактуальніших проблем музичного мистецтва, зокрема інструментального, є проблема художньої інтерпретації. У зв'язку з популяризацією музики минулого як засобу естетичного виховання, проблема її інтерпретації набирає обертів. Звідси виникає необхідність у дослідженні суті інтерпретації як феномену музичного виконавства.

Проблема інтерпретації є об'єктом уваги з боку психологів, естетиків, мистецтвознавців і, звичайно, виконавців. Щодо питань суті інтерпретації, її структури, специфіки, прояву, ініціативу в своїх працях виявили О. Д.Алексеева, Є. І.Гурелко, ННКарихалова. Дослідженням інтерпретації як феномену займалися Б. Асаф'єв, М. Лонг, С. Фейнберг, Є. Волкова, Л. Мізіна, Н. Жукова. У галузі педагогіки мистецтва проблемі художньої інтерпретації музичних творів приділяли увагу вчені-педагоги О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова.

Найдавніший погляд на художню інтерпретацію полягає в розумінні того, що мистецтво за своєю суттю є наслідувальним, у будь-якому випадку воно копіює щось із реального світу. У давні часи Платон та інші теоретики стверджували, що справжній художник буквально копіює ідеальні форми, а відтак виконує досконалу художню роботу високого рівня.

«Інтерпретація» (з латинської - «interpretation») означає пояснення, тлумачення, відтворення в музиці, і припускає посередництво інтерпретатора між текстом (або певним явищем у культурі) і тим, хто цей текст сприймає (слухачем). У сфері мистецтвознавства інтерпретація

передбачає освоєння і нове прочитання твору. Термін «художня інтерпретація» часто застосовується для вживання художніми критиками і мистецтвознавцями поруч із терміном «виконання». У виконавстві термін «інтерпретація» передусім означав індивідуальне прочитання твору, тоді як значення «виконання» обмежувалось об'єктивним і точним переказом авторського задуму. Таким чином відбувалося суперництво між двома поняттями – «інтерпретація» і «виконання», успіх якого був пов'язаний зі зміною уявлень про сутність виконавського мистецтва і роль інтерпретатора, які відбувались у конкретний історичний період. Проте, зміст цих понять був однаковий - конкретний варіант художнього твору, відтворений виконавцем. Пізніше ці поняття розгалузились і їх суть стала відрізнятися. «Виконання» означало продукт виконавської діяльності, «інтерпретація» - творчу і суб'єктивну сторону виконавства.

Художню інтерпретацію розглядають по-різному. Науковці розуміють її як виконавське трактування музичного твору. Інтерпретація може також розглядатися як результат особливої духовної діяльності свідомості. Адже будь-який митець свої індивідуальні переживання формулює у вигляді естетичних, психологічних, філософських ідей, які згодом втілює як творчий задум у художньому творі. Вчені-педагоги розглядають її як спосіб розуміння і творчості, метод пізнання і дослідження, продукт індивідуальної свідомості. У процесі інтерпретації музичного твору виділяють чотири основні етапи: виникнення художнього задуму, його формування, реалізація, перевірка та оцінка.

Музика, як і всі інші види мистецтва, тісно пов'язана зі своїм часом. Вона є живим виразником виключно своєї епохи і до кінця зрозуміла тільки своїм сучасникам. Тому вона завжди відповідає духовній ситуації свого часу. Виконавцю залишається відтворити і передати його слухачеві.

Існують різні підходи щодо розуміння інтерпретації і два способи її відтворення: перший - це перенесення музики в дану сучасність, другий - показ її (музики) через призму епохи, в яку вона була написана.

Перший спосіб відтворення музики був і залишається єдиним можливим упродовж усієї історії західної музики - від появи поліфонії і до другої половини XIX ст. Існує багато видатних музикантів, які є його прибічниками. Також є чудові майстри-виконавці, що своїми новаторськими прийомами допомагають створювати авторам шедеври. Це пояснюється тим, що музика тісно пов'язана із сучасністю. Можна припустити, що вона не розвивається окремо від усього, а йде паралельно з розвитком суспільства: науки, освіти, медицини, техніки тощо. Все, що відбувається у світі має значний вплив на музику, зокрема на її виконання, інтерпретацію.

Другий спосіб є молодшим, ніж попередній, він виникає на початку ХХ ст. Відтак все частіше вимагали, щоб музику минулого відтворювали «автентичним» способом, тому видатні виконавці приймали це за свій ідеал. Музиканти сприймали музику і виконували її відповідно до епохи, в яку вона створювалась.

Існують різні думки щодо розуміння інтерпретації. Багато хто виправдовує її існування і віддає належне особистості інтерпретатора. Інші, навпаки, недооцінюють виконавця, побоюючись, що він не до кінця зможе розкрити зміст, який спочатку був закладений автором. Такими противниками інтерпретації були М. Равель та І. Стравінський, останній, у свою чергу, говорив: «Ні інтерпретації! Будь-яка інтерпретація розкриває, в першу чергу, індивідуальність інтерпретатора, а не автора. Хто ж може гарантувати нам, що виконавець правильно відтворить образ творця, і риси його не будуть перекручені?» [5, с.125]. Але тут хочеться заперечити, адже музика того ж Равеля і Стравінського увійшла у золотий фонд сучасності завдяки видатним інтерпретаторам, які трактували їх твори далеко не однаково - кожен на свій лад. Проте, з іншої сторони, можна і зрозуміти цих композиторів, адже з їх боку це був протест проти виконавського волонтаризму і свавілля. Прибічниками інтерпретації можна назвати А. Тосканіні, А. Рубінштейна, Е. Мравінського, Є.Гігельса, С. Прокоф'єва. Тут доречно згадати спогад Гондельвейзера у свій час: «Бувало так, що я слухав виконання, близьке мені за трактуванням, але не отримував від нього ніякого задоволення, проте інколи виконавець грав зовсім по-іншому, і мене це переконувало» [2, с.30].

Тут можна віддати належне особі інтерпретатора, який є обов'язковим посередником між музикою (музичним твором) і тим, хто її сприймає (слухачем). У будь-якому витворі мистецтва художник, живописець, скульптор повністю створює матеріальну форму. Між творцем і глядачем не виникає необхідності в посереднику, інтерпретаторі. У музиці ж все по-іншому. Композитор потребує посередника - виконавця, творчого інтерпретатора свого твору. Слово «виконавець» не передає суті художньо - значимого і активно-творчого процесу музичної інтерпретації. Чим довершеніша, яскравіша гра артиста, тим більше виходить на перший план його творча особистість. Він не «виконавець» чужих вказівок, але воля композитора повинна стати особистою волею інтерпретатора, злитися з індивідуальними рисами його таланту, з його особистими художніми тяжіннями. У цьому житті інтерпретатор отримує силу і сміливість, які необхідні для конкретного звершення звукових ідей, що містяться у ворах.

З історичного аспекту відомо, що розмежування між роллю композитора та інтерпретатора пов'язана із розвитком віртуозності і

виникненням професіоналів-виконавців, які займалися концертно-артистичною діяльністю. Причини такого розподілу творчих задач були різні. Траплялося, що композитор був не в змозі врахувати всі технічні, яскраві і виразні можливості, якими володіє інструменталіст. У залежності від того, наскільки точно він їх оцінює, можна говорити про те, як зроблено інструментовку партитури, добрий чи поганий виклад музичного матеріалу. Проте, які б не були великі можливості виконавця, різноманітні індивідуальні риси, темперамент та емоційність артиста-інтерпретатора, розбіжності в стилі гри і тлумаченні авторського задуму, будь-який повноцінний і художньо-виправданий концертний виступ потребує від артиста ретельного і глибокого проникнення в ідейно-емоційний задум композитора. Інтерпретатор повинен донести до слухача композицію, розкрити художній образ і в цьому він повинен вбачати своє істинне творче завдання. «Слугувати автору, а в той же час бути самим собою - ось головне завдання виконавця - інтерпретатора» (Гондельвейзер) [2, с.30]. Під час виконання твору особистість інтерпретатора займає далеко не останнє місце для слухача, адже цілісна взаємодія «твір-інтерпретатор» справляє враження на публіку.

Головними завданнями інтерпретатора є:

- уміння правильно прочитати музичний текст;
- уміння пов'язати розуміння музичного тексту зі своїм розумінням стилю, власним емоційним і життєвим досвідом;
- найбільш точно і переконливо реалізувати у власному виконанні художній образ.

Окрім особистісних якостей, інтерпретатор має свої індивідуальні фізіологічні властивості - яскраво виражені жести, міміку, сценічну поведінку, які значною мірою впливають на його виконання. Адже не достатньо тільки почути виконання, є потреба ще й побачити того, хто це робить. «Я особисто відчуваю духовну атмосферу в концертному залі, навіть не поглянувши на виконавця. Але коли я його бачу, мені стає ще зрозуміліше його виконання: жести, пози, манера гри, міміка - це все несе в собі велику і важливу інформацію» [7, с.44]. - згадує народний артист РСФСР професор Л. Власенко. Отже, артистична індивідуальність повинна бути обов'язковою складовою хорошим виконавця-інтерпретатора. У свій час Р. Щедрін говорив, що зараз у світі дуже часто переважає потяг не музикувати, а дивувати, тобто бути й артистичним, вміти здивувати глядача, бути оригінальним, що певною мірою можна виразити саме завдяки жестам, міміці, манері гри, сценічній поведінці. Відносно оригінальності засобів художньої виразності, технічних експериментів і новацій у виконанні, композитор Дж. Енеску радив не шукати спеціально нової мови, а шукати свої засоби виразності, особисті і

неповторні, ті, що всередині кожного з нас, адже «оригінальність приходить до тих, хто її не шукає» [7, с.166].

Варто звернути увагу на сам процес інтерпретації - виконання. Виконую - значить переживаю, втілюю, спілкуюся, передаю, переконую, - писав Л. Баренбойм. Із точки зору мистецтвознавства, виконавська діяльність - це динамічна система, складовими якої є творчість композитора, інтерпретатора та слухацька творчість. С. Фейнберг під виконанням музики розумів проникливість гри, виконавську фантазію, артистизм, майстерність. Він визначає обов'язковий взаємозв'язок виконавської і композиторської творчості. Не можна абстрагувати мистецтво артиста від стилю виконання, яке притаманне даній школі, країні, епосі. Різноманіття музичних мов повинне відтворюватися у виконанні артиста.

Існують різні думки щодо терміна «виконання». Суть залишається однією, але кожен з видатних музикантів додає у розуміння поняття щось своє. Так, А. Рубінштейн говорив, що «всі вміють грати, а мало хто вміє виконувати» [3, с.33]. Уява і ціленаправлена воля - необхідні компоненти виконавського процесу. Фейнберг стверджував, що «розуміння музики властиве багатьом, але піаніст повинен вміти її виконати» [6, с.22].

*Висновки.* Отже, спостерігаючи еволюцію в музичному виконавстві, інтерпретація, як явище музичної виконавської естетики, що несе в собі ідею композитора і виконавця, є невід'ємною його частиною. Вона спрямована на збагачення художніх смаків тих, хто її відтворює (тобто інтерпретаторів), і тих, хто сприймає. Але поруч із формуванням понять «виконавський стиль», «інтерпретаторські уміння» у поясненні музики ми не можемо і не повинні відмовлятися від художніх засобів нашого часу, від естетичних поглядів, породжених нашою епохою, тому що суспільна значущість діяльності артиста вимірюється його зв'язками саме з сучасністю.

#### **Список використаних джерел:**

1. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974.
2. Благой Д. Д. В классе А. Б. Гондельвейзера / Д. Д. Благой, Е. И. Гондельвейзер. – М. : Музыка, 1986. – С. 30.
3. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепьянной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1961. – С. 33.
4. Самчук С. А. Оволодіння композиторським стилем у класі фортепіано / С. А. Самчук. – Рівне, 2004.
5. Стравинський Й. Хроника моей жизни / И. Стравинский. – Л., 1963. – С. 125.

6. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – М.:Музыка, 1965. – С. 22.

7. Цыпин Г. Музыкант и его работа / Г. Цыпин. – М. : Советский композитор, 1988. – С.44 -166.

**Костюк Ольга Борисівна,  
студентка 61ММ, факультет мистецтв,  
керівник Драган О. В.**

### **Методи розвитку творчих здібностей учнів початкових класів на уроках музичного мистецтва**

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Особливу значущість у розвитку особистості має питання формування творчих здібностей дитини. Адже творчість це норма дитячого розвитку, притаманна дитині з раннього віку, це сфера її свободи і розкнутості як індивідуальності

*Мета статті.* Розглянути різні методики, для формування та розвитку творчих здібностей.

*Вклад основного матеріалу.* На сьогоднішній день все більше уваги приділяється пошуку перспективних підходів до вирішення проблеми гуманізації процесу виховання, стимулювання пізнавальної активності учнів, накопиченню досвіду їхньої творчої діяльності. У реалізації цього складного процесу важлива роль належить мистецтву, що допомагає дітям глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає до самовдосконалення. Мистецтво з його унікальними можливостями цілісного впливу на особистість виступає не тільки джерелом естетичного виховання, а й універсальним засобом творчого розвитку дитини. Одним із найважливіших завдань сучасної школи є формування творчої, мислячої особистості. Головною метою школи, як зазначено в Концепції загальної середньої освіти, є створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу та таких індивідуальних здібностей особистості, які забезпечать їй досягнення життєвого успіху. Тому зараз все більше уваги приділяється питанням творчого розвитку дітей, де головним завданням виступає розвиток їх творчих здібностей засобами мистецтва, зокрема музичного[3; 123 с.].

Творчість – це норма дитячого розвитку, притаманна дитині з раннього віку, це сфера її свободи і розкнутості як індивідуальності. Тому привабливість вільного творення кожна дитина має неодмінно відчувати й пережити у своєму житті якомога раніше. Саме початкова ланка

загальноосвітньої школи розв'язує завдання виховувати дітей засобами мистецтв, всебічно сприяє розвитку природних задатків та творчих здібностей школярів [3; 13 с.].

Для розвитку творчих здібностей на уроках музичного мистецтва можна надавати учням можливість імпровізувати маленькі сцени з опер у ролях і вправи у формі ігор і мімічних сцен. Вони розвивають творчу уяву учнів, збагачують їх естетичний досвід, сприяють поглибленню інтересу до мистецтва, допомагають від невідомо-емоційного сприйняття засобів музичної виразності переходити до їх теоретичного аналізу [5; 211 с.].

Для розвитку творчих здібностей потрібно використовувати багато різних методів.

### 1. Метод гри.

Гра, як основна діяльність дитини в молодшому шкільному віці, є постійною її супутницею. Гра для дитини – перша можливість проявити себе, самовиразитись і самоствердитись. В іграх діти не тільки відображають реальне життя, а й перебудовують його. За словами Виготського, «гра дитини – це творче пересомислення пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них дійсності, яка відповідає запитам і інтересам самої дитини», тобто гра розглядається як творча діяльність, в якій наочно виступає комбінуюча дія уяви. Тому в роботі вчитель повинен використовувати розвивальні ігри як засіб навчання і виховання.

В добукарний період, на уроках навчання грамоти, потрібно використовувати такі ігри:

Гра «З яких звуків складається слово?»

Основна мета цієї гри – навчити дитину вслухатися в слово, чути звуки, з яких воно складається, і визначати послідовність цих звуків.

Гра «Заміни звук»

Гра вдосконалює фонематичний слух, розвиває уяву, розумові операції аналізу і синтезу.

На уроках використовувати навчальні ігри «Розумові розминки»:

Гра «Чому так трапилось?» Річка вийшла з берегів і затопила навколишнє поле.

Гра «Висновок»: Оленка старша за Марійку, а Марійка старша за Миколку. Хто найстарший? Наймолодший? [1; 111с.].

2. Використовуючи у роботі інтерактивні методи «Займи позицію», «Прес», «Case – метод» організовую «ігри»: «Мікрофон», «Акваріум», «Карусель». Методи інтерактивного навчання дають змогу швидко активізувати пошуково - пізнавальну діяльність учнів, максимально розкривають їх таланти.

3. Елементи технології критичного мислення.



Коли дитина приходиться до школи відбувається процес її адаптації до тих видів і форм діяльності, в яких їй доведеться брати участь у дорослому житті. І цей процес відбувається за умови комунікативної діяльності. Тому для розвитку мовленнєвих умінь, розвитку творчого мислення використовуються такі завдання:

«Крісло автора»

Учні за бажанням сідають у «крісло автора» і розповідають щось цікаве про своїх рідних, знайомих або епізод зі свого життя, історію про своє ім'я тощо.

«Опиши (намалюй) навпаки»

Учитель показує сюжетний малюнок, а групи учнів описують його, замінюючи основні предмети, їх ознаки, дії, явища на протилежні [1; 112с.].

4. Під час роботи з дітьми потрібно керувати процесом творчості, спрямовуючи його на активізацію творчої думки. Тому використовується метод мозкового штурму.

Метод мозкового штурму використовується тоді, коли діти не мають уявлення про предмет, вони висловлюють свої думки, обґрунтовують, а вже потім роблять висновок. (Магічний трикутник, квадрат. Площа. Вимірювання площі.)

5. Для розвитку творчих здібностей учнів використовуються також стратегії комбінаторних дій:

- таблиці – тренажери;
- гра «Утвори слово» (рис – сир);

6. Розвиток творчого мислення неможливий без формування розумових операцій, тому в своїй роботі використовую такий метод розвитку уяви, як «морфологічний аналіз».

Мета даного методу полягає в тому, щоб:

- формувати у дітей уміння давати велику кількість різних категорій відповідей у рамках заданої теми;
- створювати умови для оцінки дитиною отриманих ідей;
- учити деталізувати.

Необхідно заповнити таблицю. Потім можна вибірково взяти деякі ознаки і придумати фантастичну тварину.

7. Метод «Думай про інше»

Багато винаходів у нашому житті мають «аналогії» у природі. Літак схожий на птаха, підводний човен – на рибу. Щоб винаходити потрібно бути спостережливим, уміти придумувати на що схожі різні предмети [1; 113с.].

Розумовий розвиток дитини залежить від того, наскільки вона бере участь у продуктивних видах діяльності. Кожна продуктивна діяльність

передбачає вміння планувати, тобто спершу уявляти образ того, що створюється, а потім утілювати його в практичній діяльності. Саме участь у продуктивних видах діяльності потрібно використовувати у своїй роботі вже з учнями першого класу. Залучати дітей до таких видів художньої діяльності:

- зображувальна діяльність (малювання, ліплення, аплікація);
- музична діяльність (сприймання музики, ігри, хороводи);
- художньо – мовленнєва діяльність (слухання казок, розповідей, читання віршів, створення власних творів);
- театралізована діяльність (інсценізація казок) [5, с.15].

Формування творчих здібностей в процесі навчання є важливим завданням щодо прищеплювання учням практичних навичок, технологічного майстерності. Школярам важливо навчитися вносити в роботу елементи фантазії, різноманітність своїх творчих думок.

Для більш активної розумової діяльності учнів застосовується один з різних методів навчання - бесіда. При бесіді ставляться питання для обговорення майбутньої роботи, уточнюються і доповнюються відповіді учнів. Часто в процесі виконання учнями трудових завдань застосовується індивідуальна бесіда для з'ясування ступеня осмислювання школярем як окремих прийомів роботи, так і всього завдання, або причини помилок. Бесіда може носити характер вільної дискусії, розвинути самостійність судження творчого задуму [6; 163с.].

Задум є основою творчості, вищим рівнем людської свідомості, перетворює світ; умовою стимулювання і формування творчих здібностей у школярів є свобода свідомої діяльності.

Початкова стадія і вихідна форма будь-якої роботи - задум, без нього немислима успішна робота. Бесіда допомагає розвивати у дітей культуру задуму, продумати заздалегідь свою роботу.

Для того, щоб учні свідомо засвоювали знання і трудові навички, творчо, з повною віддачею сил використовували їх у праці, щоб у них формувалися творчі здібності, щоб розвивалася творча особистість, в процесі бесіди для втілення задуму в реальність варто застосовувати різні групи прийомів: мотиваційні, стимулюючі [3; 167с.].

Деяких дітей паралізує думка про те, що «все одно нічого не вийде». До прийомів надання допомоги належать: нагадування, конкретизація, постановка навідних запитань. Прийом нагадування застосовується, якщо необхідні знання або способи дії не утримуються в пам'яті учнів до моменту їх використання, і допущена на самому початку помилка може вплинути на подальший хід роботи. Конкретизація забезпечує правильне усвідомлення учнями завдання. Вона дозволяє

використовувати приклади, уявлення про які вже сформувалося у школярів [6; 198с.].

Суть прийому навідних питань полягає в тому, що в скрутних для учнів випадках ставлять запитання, спрямовані на розвиток здібностей при проблемній ситуації. Пряме запитання виконує роль «посередника» між відомим і невідомим для учнів. Використання цього прийому розвиває технічне мислення школярів, творчі здібності, прийняття правильного рішення.

З метою активізації у формуванні здібностей учнів використовуються прийоми, що впливають на емоційно-вольову сферу: переконання, схвалення, заохочення. Переконання застосовується тоді, коли учень не впевнений у своїх силах, слабо концентрує у своїй діяльності вольові зусилля. На нерішучих учнів, які сумніваються в правильності виконання завдання найбільший вплив надає прийом схвалення. При цьому учні заражаються емоційно-вольовими зусиллями [4; с.190].

Здійснюючи цілісний підхід до уроку музики, потрібно спрямувати музично-виховну роботу на послідовний розвиток творчих здібностей учнів у різних видах музично-театральної діяльності.

Одна з провідних ролей у розвитку творчих здібностей віддається імпровізації. Імпровізація - це один зі шляхів розвитку творчих здібностей учня. Цінність імпровізації як методичного прийому до роботи з дітьми - не в умінні створювати музичні конструкції, а в потребі, готовності до вираження щиросердечного стану, важливої думки, враження. Тільки при такому початку імпровізування як творчого процесу можна вже пророчити появу не теоретично запрограмованої, завершеної на основі правил, зробленої за зразком музичної форми, а нехай боязке і наївне, але самостійне "виращування" музичної думки, що може виразитися часом у непередбаченій формі. Вона пронизує весь урок, усю музичну діяльність школярів: у відповіді на поставлене питання, у пластичному інтонуванні, в інструментальному музикуванні, у драматизації [7; с.132].

Готуючись до заняття, можна скільки завгодно продумувати логіку освоєння того чи іншого музичного добутку. Але коли вчитель приходиться до дітей, усі його дії повинні виглядати безпосередніми, природними, народжуючись і розвиваючись на очах у дітей. Тут імпровізаційність як принцип роботи з учнями послідовно реалізується у всіх формах спілкування вчителя, дітей і музики. Вищим проявом педагогічної майстерності є імпровізаційний спосіб ведення уроку - уроку, вільного від штампу.

"Творчий початок може виявлятися вже з першого класу: у своєрідності відповідей (а не тільки в їхній правильності), у прагненні

самому задавати питання вчителю (а не тільки відповідати на його питання), у власних пропозиціях про характер виконання музичних здобутків, у гостроті слухової спостережливості, що виявляє себе в розповідях про музику, почуту поза школою...”(Д.Кабалевский), - одна зі сторін імпровізації. Вокальна імпровізація - інша сторона творчого розвитку школярів [2; 192].

Заняття імпровізацією можуть переслідувати дві взаємозалежні цілі: першу - вироблення інтонаційного і ладового слуху, другу – розвиток творчої фантазії.

Діти дуже люблять придумувати, комбінувати, щось створювати. Багато музичних творів дають можливість виявити себе творчо в руках, інсценівках пісень. Прикладом є “Коваль” И.Арсеева. Діти поділяються на дві групи - ковалі і вершники, виконуючи, кожна по черзі імпровізацію образів руху підкреслюючи характерні риси свого персонажа [8; с.176].

Таке ж творче завдання вони одержують при виконанні скоромовки Д.Кабалевського “Барабан”. Активізація творчої фантазії і творчої діяльності учнів залежить, звичайно, у першу чергу від підготовленості до цієї роботи самого вчителя, від рівня його власного творчого розвитку, музичного смаку, теоретичної підготовки. Тому імпровізація є важливою у процесі розвитку творчих здібностей. Адже саме під час імпровізацій учні можуть проявити свої творчі здібності [7; 203с.]

*Висновки.* Щоб відкрити перед дитиною дорогу в світ радісних переживань, треба розвивати творчі здібності, які допоможуть їй проявити себе в музичній діяльності. Формування цих здібностей – процес складний, успіх його залежить від майстерності учителя, знання структури творчих можливостей дітей, вроджених задатків до музичної діяльності та індивідуально-психологічних особливостей учнів. Головна особливість творчої особистості – потреба у творчості, яка стає життєвою необхідністю. Суттєвим для педагогіки є розуміння дитячої творчості як процесу засвоєння матеріальних і духовних цінностей, що накопичені людством. Саме за таких умов і формуються якості творчої особистості. Орієнтація в якостях творчої особистості дає змогу своєчасно виявити творчі здібності, зосередити увагу на їх розвитку, застерегти їх від згасання. Часто діти малюють дома чи на уроці ілюстрації до прослуханої чи створеної ними музики. Школярі, як відомо, дуже чутливі до естетичного оформлення своєї діяльності, до зовнішньої атрибутики, символіки. Присвоєння учням звань „кращий танцюрист класу”, „майбутній співак”, „головний режисер” та інші активізує їх творчу діяльність, дає змогу вчителю поступово підвищувати вимоги конкретно до кожного. В неї з’являється почуття дорослості, самостійності, зацікавленості в роботі, що є важливим для закріплення бажання

займатися творчістю. Завдання вчителя полягає у тому, щоб навчати дітей, як мінімум, доводити до досконалості будь-яку репродуктивну діяльність, тобто відтворювати чи повторювати красиво те, що створено, задумано іншими (учителем, композитором, товаришами); і, як максимум – створювати щось своє, нове, втілювати в ньому свої уявлення про красу, про мистецтво. Це є важливою вимогою творчої самореалізації особистості учня.

Важливо також спонукати учнів до щирих послідовних лексично багатих розмірковувань, викликаних почуттями, переживаннями від сприймання музики. Учні охоче доповнюють, розширюють, збагачують відповіді однокласників. Внесення творчого моменту в завдання (самостійно узагальнити, зробити висновок, запропонувати свій варіант тощо) не тільки активізує мислення, а й розвиває здібності до творчості.

Отже, керуючись вищесказаним можна сказати, що для розвитку творчих здібностей та виявлення їх динаміки необхідно керуватись показниками креативності особистості, якими, на наш погляд, є: новизна, продуктивність та гнучкість мислення, оригінальність думки; уміння порівнювати предмети чи їх властивості, оцінювати ставлення дитини до чогось, готовність діяти так, а не інакше; фантазійність; мотиви, творча самостійність, стійка потреба в застосуванні творчих здібностей в діяльності; прагнення до самовдосконалення, свідомого розвитку і формування власних здібностей до творчості.

### **Список використаних джерел:**

1. Апраксина О.М. Методика музикального виховання в школі: Учебное пособие для студентов / О.М. Апраксина. – М.: Просвещение 1983. – С. 222.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте // Психология развития ребенка. / Л.С.Выготский – М.: Смысл-Эксмо, 2003. – С. 235-326
3. Елисеев О.П. Творческие способности // Практикум по психологии личности / О.П.Елисеев. – СПб., 2003. – С.373-374
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. / Е.П.Ильин. – СПб., 2000. – 96 с.
5. Роменець В. А. Психологія творчості. / В.А.Романець. – К: Либідь, 2001. – 288с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии В 2 т. / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с.
7. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. – СПб.: Имятон, 1998

8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Самооценка творческого потенциала личности Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – М., 2002. – С.65-67

**Костюк Яна,  
студентка 51-ММ, факультет мистецтв,  
керівник Михаськова М. А.**

### **Розвиток творчої самостійності підлітків у процесі музичної діяльності**

*В статті аналізується психолого-педагогічна література з проблеми розвитку творчої самостійності підлітків у процесі музичної діяльності. Автором розглядаються різноманітні підходи до визначення самостійності в літературі, проводиться дослідження формування проблем творчої самостійності школярів.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді.* Сучасний етап розвитку освіти визначає стратегічним завданням школи виховання гармонійної особистості учня, формування його культури і духовності, розвиток індивідуальності, творчого потенціалу та самостійності як важливої умови самореалізації. Такі пріоритети підсилюють значення курсу «Музичного мистецтва» у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Самостійна музично-творча діяльність школярів не є самоціллю музичного виховання, проте є дієвим засобом досягнення мети музичної педагогіки – підготовки активного, грамотного слухача музики. Вона виявляє свою дієвість у формах і методах роботи, насамперед, у позаурочний час, закладає міцні основи музичного розвитку учнів, допомагає свідомому сприйманню музичного матеріалу, реалізує теоретичні знання на практиці, формує творчу самостійність як одну з найважливіших якостей особистості у розумінні найвищого рівня розвитку мислення та вольової риси характеру.

Особливе значення процес формування творчої самостійності набуває у підлітковий період. Саме у цей віковий етап з'являються нова мотивація до навчання, пов'язана з формуванням життєвої перспективи і професійних намірів. Найважливіший здобуток підліткового віку – становлення самосвідомості і самототожності, а також потреба у самовираженні, пошуку власного стилю, що найяскравіше проявляється у

творчій царині. Музичне мистецтво і власна творча виконавська діяльність у цей період стає універсальним засобом особистісного розвитку підлітків. Самостійне музикування в поєднанні з практикою слухання музики сприяє проникненню у світ прекрасного, допомагає пізнанню законів мистецтва, має першочергове значення у музично-естетичному вихованні школярів підліткового віку.

Не дивлячись на глибоке наукове обґрунтування принципової важливості самостійної діяльності школярів у навчальному процесі, ця педагогічна проблема не отримала належного висвітлення, що й обумовило вибір теми даної статті.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проблема розвитку творчої самостійності отримала міждисциплінарний характер і вивчалася багатьма дослідниками. Зокрема, у педагогіці (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, П. Підкасистий, В. Сухомлинський, М.Скаткін та ін.); психології (Д. Богоявленська, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Костюк, В. Крутенський, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, Н. Талізін та ін.), методиці навчання музики (І. Бабакова, А. Болгарський, Г. Падалка, О. Ростовський, Л. Хлебнікова та ін.).

*Формулювання цілей статі.* Метою даної статі є аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку творчої самостійності підлітків у процесі музичної діяльності.

*Вклад основного матеріалу.* Самостійність школяра – запорука успішного розвитку його особистості, основа активності в пізнавальній діяльності та інших сферах життя. Розвиток самостійності учнів в процесі навчання та виховання є однією з головних проблем психолого-педагогічної науки, педагогічної практики та першочергове завдання сучасного вчителя.

Самостійність – одна з провідних якостей особистості, що виражається в умінні ставити перед собою певні цілі, досягати їх власними силами. Вона означає відповідальне відношення людини до власних вчинків, здатність діяти свідомо в будь-яких умовах, приймати нетрадиційні рішення.

Проблема формування творчої самостійності школярів отримала міждисциплінарне висвітлення у широкому колі наукових праць. Зокрема, у педагогіці (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, П. Підкасистий, В. Сухомлинський, М.Скаткін та ін.); психології (Д.Богоявленська, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Костюк, В. Крутенський, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, Н. Талізін та ін.), методиці навчання музики (І. Бабакова, А. Болгарський, Г. Падалка, О. Ростовський, Л. Хлебнікова та ін.).

У сучасних дослідженнях Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Хижної, присвячених музично-естетичному розвитку школярів, творча самостійність виступає об'єктом спеціального аналізу. Слід відзначити, що у трактовці цього поняття різними дослідниками немає єдності.

Творча самостійність розглядається вченими як інтегративна здібність, що реалізується у будь-якій сфері людської діяльності, як якісна характеристика найвищого рівня розвитку мислення, а також як риса характеру, точніше, волі.

Більш переконливим, на наш погляд, є трактування творчої самостійності Л. Паномарьовим. Автор вважає, що творча самостійність «є складним інтегративним утворенням – властивістю або якістю особистості, яка спрямована на створення нового, базується на єдності розуму, почуття та волі. Зазначена якість водночас характеризує найвищий рівень розвитку самостійності школяра та пов'язана з самореалізацією, внутрішньою активністю дитини» [6, с. 214].

Узагальнюючи дослідження науковців, В. Благінін визначає пізнавальну самостійність як рису особистості, яка здатна без сторонньої допомоги оволодівати знаннями й способами діяльності з метою перетворення й удосконалення навколишньої дійсності. Творча самостійність розглядається у двох ракурсах: як якість особистості, що відображає відношення людини до пізнання, його результати та умови здійснення, творче відношення до навчання; та у розумінні діяльності, що проявляється у власноруч скерованому процесі творчого перевтілення цілей і результатів навчання. В зв'язку з цим, основним компонентом творчої самостійності вченими визначається творча діяльність.

Ми розглядаємо творчу самостійність як інтегральну здатність самостійно ставити цілі і прогнозувати їх творче вирішення, планувати і корегувати свої дії, співвідносити отриманий результат з поставленою метою.

До найхарактерніших проявів творчої самостійності, зокрема в художній сфері, дослідники відносять:

- творчий характер діяльності, оригінальність мислення, рішень, які приймаються, вчинків, дій (О.Ростовський);

- здатність до генерування ідей, вибірковості єдиного варіанту, самоконтролю, самооцінки (О.Хижна);

- уміння комбінувати раніш відомі засоби діяльності в залежності від конкретних умов, опанувати нові знання та уміння, ставити та вирішувати проблеми, які виникають у практичній діяльності (Г.Падалка);

- незалежність, ініціативність, відповідальність суб'єкта (О.Рудницька).



Ці дослідники справедливо відзначають, що в структурі визначеної якості є дві сторони – внутрішня (операційна), яка поєднана зі створенням ідеального образу, та зовнішня (предметна), котра забезпечує реальне втілення ідеального образу.

Таким положенням підкреслюється велике значення творчої самостійності для художньої діяльності, де вона виявляється найяскравіше. Поєднуючись з роботою мислення, та уявлення, творча самостійність спрямовує їх на утворення нового, якісне прогнозування результату діяльності, виявлення особистісної сутності митця.

У зовнішній художній діяльності визначена якість існує у вигляді здатності до самореалізації дитини. Розвивається творча самостійність школярів, на думку всіх дослідників, в процесі та результаті засвоєння музичних знань і власної музичної творчості.

Виконання музики – одна з найвідоміших форм музичного розвитку дітей. Співаючи в хорі, граючи на музичному інструменті, дитина активно включається в процес музикування, під час якого розвиваються її здібності, виховується художній смак. «Цілком зрозуміло, що дитяче виконавство теж має бути творчим. Але навчити дітей виразно співати або грати і не тільки глибоко усвідомлювати і переживати музику, а й уміти відтворити її характер, донести до слухача її образний зміст – дуже складне завдання, що вимагає від учителя систематичної копіткої роботи, специфічних умінь і певних власних якостей» – зазначає Г. Падалка [5, с.67].

Аналізуючи процес навчання музики в загальноосвітній школі О.Ростовський підкреслює – „учитель музики повинен знати, що швидкість формування самостійних навичок залежить від їхньої складності, вікових та індивідуальних особливостей учнів, стану нервової системи дитини, ставлення учня до музичної діяльності, свідомого підходу до оволодіння навичками співу, здібностей та зацікавленості учнів, і, нарешті, від педагогічної майстерності учителя та методів навчання” [6, с. 34].

В існуючій практиці навчання учнями часто подають готові істини, узагальнення, висновки, гальмуючи тим самим розвиток мислення, фантазії, творчої самостійності особи, в той час, як сучасні умови науково-технічного прогресу, з її швидким зростанням різноманітних знань, обумовлюють у нових явищах, творчо вирішувати поставлені життям завдання” [2, с. 96].

На думку В.Шульгіної «на розвиток дитячої творчої самостійності благотворно впливають багато факторів. Творчість, як й інші види музичної діяльності, передбачає достатній рівень розвитку основних музичних здібностей”. Видатний радянський психолог Б. Теплов зазначає,

що ядро музикальності утворюють три музичних здібності: ладове чуття, здатність до слухового уявлення і музично-ритмічне чуття. Сучасна психологія має в своєму розпорядженні також багаті дані про особливості перцепції, інтелекту, характеру і стимулів діяльності індивідуума, що сприяють творчій діяльності. У перцептивних властивостях особи виділяються уважність, вразливість, сприятливість; в інтелектуальних особливостях – фантазія, досить високий рівень знань; до типових рис характеру належать оригінальність, ініціативність, наполегливість, працездатність.

Серед усіх цих компонентів особливого значення для продуктивної самостійної творчості набуває оригінальність задуму і відповідних йому нових засобів музичної виразності. У комплексному розвитку музичних здібностей основна увага приділяється формуванню музичних слухових уявлень, оскільки ця здібність є ядром пам'яті та мислення.

Важливим етапом розвитку творчої уяви школярів є вміння по-своєму передати враження від прослуханого інструментального твору, по-своєму усвідомити його нормативну оцінку вчителем. На цьому етапі важливого значення набувають знання про музичну мову, досвід музично-асоціативних вражень. Емоційні переживання, що виникають в процесі виконання музики, зокрема інструментальної, дають уяві ніби початковий поштовх, а відтінки, конкретні образи і картини вже домальовує фантазія слухача. Під час виконання інструментальної музики діяльність уяви і фантазії має різноманітні прояви у різних людей. Причини цього слід шукати насамперед у специфіці самої музики, мова якої не має конкретної значимості (як в літературі) та наочної предметності зображуваного (як в образотворчому мистецтві). Тому уява, фантазія в процесі музичного виконання набувають активного, творчого характеру.

Відомий психолог Л.Виготський наголошує, що «відносна самостійність дитячої уяви, її незалежність від діяльності свідомості є вираженням не багатства, а бідності дитячої фантазії» [1, с. 67]. У психіці дітей частіше замикається коло образ-емоція-образ. В цьому інтенсивному зв'язку між уявою і емоційною сферою криється одна з причин тієї віри, з якою ставляться діти до всього фантастичного. Л. Виготський з цього приводу відзначає: «характер комбінацій, їх якість і різноманітність значно поступаються комбінаціям дорослого» [1, с. 69].

«Увесь світ в його барвах, звуках, посмішки і гримаси, пристрасті і настрої, сумні і веселі думки, високі думи – ось те море життєвих вражень художника, яке раптом набуває специфічних форм і, пройшовши через протоку, знову розливається морем повноцінних, багатогранних асоціацій (уяви, уявлень) у дитини» – зазначає Е.Назайкинський. «Різноманітні засоби музичної виразності, елементи музичного контексту, в яких

фокусується вплив цілого, – пише вчений – асоціюються не з яскраво усвідомленими, чітко баченими образами уяви, а з нечіткими комплексними відчуттями, частіше емоційного характеру, які не встигають піднятися до рівня усвідомленості, тому що вони не є заключним етапом естетичного пізнання музики. Будучи важливою ланкою в процесі такого пізнання наша уява, а також і асоціативні образи уяви, ще перебувають у сфері інтуїтивного, емоційного мислення» [3, с. 200]. К.Тарасова зауважує, що «продуктивне музичне мислення і сприйняття лежать в основі самостійної музичної творчості. У дітей це один з найбільш продуктивних видів творчості з точки зору гармонійного розвитку особистості.. Найважливіша її умова – формування музичних здібностей мислення і сприйняття».

Про можливість необхідності включення дитячої музичної творчості в систему музичного навчання (поряд з традиційними репродуктивними видами музичної діяльності) говорили ще видатні музиканти Б.Яворський та Б.Асаф'єв. «Шлях розвитку музично-творчих навичок – необхідний, і мабуть самий дійовий етап музичної еволюції».

Дитячій музичній творчості приділяли велику увагу творці прогресивних музично-педагогічних систем. Вона лежить в основі систем К.Орфа, є одним з центральних моментів методики З.Кодая. Розвиток музично творчих здібностей у дітей розглядався в якості найважливішої задачі музичного виховання Л.Баренбоймом, А.Ветлугіною, Г.Рігіною, Ф.Брянською та ін. На думку С.Науменко музичні здібності, мислення та сприйняття лежать в основі творчої самостійності дітей. Формуючі ці якості, ми розвиваємо в них здатність до самостійного творчого пошуку, самостійного пізнання, музичного мистецтва.

Дуже важливо для художньо-творчої самореалізації школярів створити умови для накопичення запасу музичних вражень, об'єму репертуару, досвіду музичної діяльності. Процесом, який опосередковує це накопичення та використання музичного матеріалу в різних видах ансамблевої діяльності, є музична пам'ять, яка зберігає та відтворює музичну інформацію.

На погляд О.Рудницької питання розвитку творчої самостійності школярів слід розглядати у світлі особистісного орієнтованого підходу. Інноваційні технології в сучасній позашкільній педагогіці, як правило, будують свої форми і методи на вільному спілкуванні дитини з музикою за допомогою педагога, що задає напрям подальшого розвитку процесу ознайомлення дитини з тим чи іншим музичним твором. Таким чином, дитина сама створює музичний образ твору, невимушено та без насилья; а головне – продовжується самостійна творча робота над розвитком музично-художнього мислення і сприйняття.

Навчально-виховний процес розвитку творчої самостійності учнів підліткового віку має різні форми організації творчої діяльності дітей, а саме: самостійне звернення дитини до музики – бажання заспівати чи спробувати зіграти на інструменті; використання музики в повсякденні – радіо і телебачення; залучення до музичної творчості разом з батьками в позашкільних закладах освіти. Таким чином, музично-естетичне виховання слід направляти на розвиток у підлітків здібності самостійно творчо засвоювати і переробляти музичну інформацію, правил визначати справжні цінності мистецтва, самостійно аналізувати й творчо оцінювати їх.

*Висновки.* Творча самостійність набуває принципового значення, адже закладені у школі навички самостійної діяльності в усіх предметних областях, у тому числі і курсів художньо-естетичного циклу, закладає основи самостійної діяльності. Саме вона визначатиме пріоритети у наступній вузівській освітній ланці, пов'язаній з вибором майбутньої професії.

#### **Список використаних джерел:**

1. Виготський Л.С. Педагогічна психологія / Л.С. Виготський. – М.: Видавництва: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 672 с.
2. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий. Из опыта работы: кн. для учителя / Б.И. Коротяев. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Просвещение, 1989. – 153 с.
3. Корсакова О. Формування в учнів досвіду творчої діяльності / О.Корсаков // Шлях освіти. – 1999. - №2. – С. 35-39.
4. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів / В.І.Лозова. – Харків: Основа, 1991. – 111 с.
5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. / Г.М.Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 210 с.
6. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. Посібник/ О.Я.Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2011. – 640с.
7. Ярьсько К.В. Управління навчально-творчою діяльністю школярів в умовах інформатизації освіти: Дис... канд. пед. наук. – Харків, 1999. – 211 с.

Люлько Леся Сергіївна,  
студентка 51ММ, факультет мистецтв,  
керівник Михаськова М. А.

### **Особливості організації гуртків в загальноосвітній школі та в позашкільних закладах**

*У цій статті розкриваються історично сформовані різноманітні підходи авторів до особливостей організації гуртків в загальноосвітній школі та в позашкільних закладах. Аналізуються думки філософів, науковців до поняття «гурток», «гурткова робота». Пропонується аналіз видів та методів внутрішнього контролю та відвідування занять гуртка, модель організації роботи гуртка та їх класифікація.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Соціальний досвід, досвід ставлення особистості до світу, природи, людей, до самої себе нагромаджується в діяльності. Для забезпечення ефективності морального ставлення особистості потрібно забезпечити діяльність, яка є базою для розгортання гуманних стосунків, що спонукатиме до гуманістичних вчинків. Лише у спільній діяльності виникає потреба у налагодженні морально цінних, гуманних за змістом взаємин.

Позакласна діяльність охоплює всю освітньо-виховну роботу в позаурочний час і спрямована вона на забезпечення потреб особистості у творчій самостійній діяльності за інтересами, стимулювання її творчого самовдосконалення та задоволення потреб дітей і молоді у професійному самовизначенні відповідно до здібностей.

Позакласний час займає значне місце в житті учня. Тому необхідно допомогти правильно організувати його, щоб він був розумно використаний для відпочинку заняття улюбленою справою. Розвиток творчого мислення учнів, їх пізнавальної діяльності, прагнення до пошуків досліджень - одна з важливих проблем оптимізації навчання і комплексного підходу до навчально-виховної роботи, до використання у навчально-виховному процесі різних форм, позакласних заходів, зокрема гуртків. Гурткова робота розвиває естетичні та художні смаки учнів, поглиблює їх знання, розвиває їх творчі здібності, виховує почуття краси.

*Ступінь дослідженості проблеми.* Вплив гурткової роботи на виховання молодших школярів досліджували Г. Андреева, М. Бобнєва, Л.Буєва, М. Обозов, Б. Поршнєв, Г. Пустовіт, Ю. Столяров, Ю. Шерковін. Формуванню та розвитку позашкільної освіти України були присвячені дослідження: О. Семенова, О. Глух, В. Кузя, І. Мельникової, В. Редіної, Л.Балясної, Т. Теплової, Н.Тернової, В. Береки, І. Рябченко, Н. Ничкало та

ін.. У працях Є.Бондаревської, О. Бруднова, Б. Вульфова, О. Газмана, М.Коваль, Г. Пустовіта, О. Щетинської проведений аналіз різних аспектів позашкільної освіти дітей. Теоретичні й методичні основи діяльності позашкільних навчальних закладів вивчали В. Белова, Г. Попова, Т.Сущенко, О. Шохова. Деякі аспекти соціалізації особистості в позашкільних навчальних закладах відображені в працях С. Букреевої, В. Вербицького, О.Глух, Л. Ковбасенко, О. Литовченко, В. Мачуського, Л. Островської, В.Пострільного, А.Сиротенка, Т. Сущенко, Н. Тернової та ін.

*Мета статті.* Теоретично узагальнити зміст та особливості музично спрямованої гурткової роботи дітей в загальноосвітній школі та в позашкільних закладах.

*Виклад основного матеріалу.* Гурток (секція, клуб, творче об'єднання) – основна традиційна форма реалізації змісту позашкільної освіти і виховання учнів як у процесі вивчення окремого навчального предмета чи їх сукупності, так і різноманітних інтегрованих курсів у межах навчальних програм, затверджених МОН України чи адаптованих навчальних програм[1]. За своєю сутністю гурток – це специфічна спільність дітей та учнівської молоді, яка ґрунтується насамперед на добровільності, спільності інтересів, спрямованості на певний вид навчальної та практичної діяльності; середовище, де забезпечуються умови інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей, реалізація їхнього творчого потенціалу в галузі позашкільної освіти і виховання та створюються комфортні умови соціальної адаптації до умов реального життя.

Оскільки загальноосвітні навчальні заклади (як центри позашкільної освіти в позаурочний та поза навчальний час) входять до структури позашкільної освіти, то наведені нормативні документи стосуються і роботи шкільних гуртків, секцій, творчих об'єднань. Комплектування гуртків, груп та інших творчих об'єднань здійснюється в період з 1 до 15 вересня, який вважається робочим часом керівника гуртка. Розклад роботи шкільних гуртків, затверджений директором школи, повинен бути розміщений на видному місці у фойє школи. У канікулярні, вихідні та святкові дні шкільні гуртки можуть працювати за окремим планом, затвердженим директором школи. Для організації гурткової роботи слід звернути особливу увагу на три основні моменти: профіль гуртка, матеріальна база шкільних майстерень і інтереси учнів [2].

Тривалість одного гурткового заняття визначається навчальними планами і програмами з урахуванням психофізіологічного розвитку та допустимого навантаження для різних вікових категорій і становить для учнів:

- › віком від 5 до 6 років - 30 хвилин;
- › віком від 6 до 7 років - 35 хвилин;
- › старшого віку - 45 хвилин.

Короткі перерви між заняттями є робочим часом керівника гуртка і визначаються режимом щоденної роботи [9].

Гуртки, групи та інші творчі об'єднання класифікуються за трьома рівнями:

- *початковий рівень* – творчі об'єднання, діяльність яких спрямована на загальний розвиток вихованців, учнів, виявлення їхніх здібностей та обдарувань, прищеплення інтересу до творчої діяльності;

- *основний рівень* – творчі об'єднання, які розвивають інтереси вихованців, учнів, дають їм знання, практичні вміння та навички, задовольняють потреби у професійній орієнтації;

- *вищий рівень* - творчі об'єднання за інтересами для здібних і обдарованих вихованців, учнів. Відповідно до рівня класифікації визначаються мета і перспективи діяльності гуртків, груп та інших творчих об'єднань, їх чисельний склад, а також обирається програма [5].

Середня наповнюваність гуртків, груп та інших творчих об'єднань становить, як правило, 10 – 15 вихованців. Наповнюваність окремих гуртків, груп та інших творчих об'єднань може встановлюватися директором навчального закладу залежно від профілю, навчальних планів, програм та можливостей організації навчально-виховного, тренувального процесу, рівня майстерності вихованців, учнів і становить не більше як 25 осіб.

Приєм до гуртків може здійснюватися протягом навчального року за бажанням вихованців, учнів за згодою батьків або осіб, які їх замінюють, як на без конкурсній основі, так і за конкурсом, умови якого розробляються навчальним закладом. Приєм вихованців, учнів до шкільних гуртків, творчих об'єднань здійснюється на підставі заяви батьків або осіб, які їх замінюють. Для зарахування учнів до спортивних, спортивно-технічних, туристських, хореографічних об'єднань потрібна довідка медичного закладу про відсутність у вихованців протипоказань для занять у названих вище гуртках, секціях, творчих об'єднаннях.

Педагогічне навантаження керівників гуртків, секцій, студій, клубів, творчих об'єднань включає 18 навчальних годин протягом навчального тижня, що становить тарифну ставку (стаття 22 Закону України «Про позашкільну освіту») [6].

*Керівник гуртка* (секції, студії, далі в тексті – педагог) - комплектує склад гуртка, забезпечує його збереження протягом всієї діяльності; здійснює різноманітну діяльність, особистісно зорієнтоване навчання і виховання, педагогічно обґрунтований вибір форм, засобів та методів

роботи, виходячи з психолого-фізіологічної, соціально-економічної діяльності; організовує роботу серед дітей з обмеженими можливостями розвитку, створює умови для цілісного розвитку творчої особистості, виявляє і підтримує талановитих та обдарованих дітей, сприяє розвитку і формуванню їх професійних інтересів; бере участь у розробці та реалізації навчальних програм, запроваджуючи сучасні освітні технології навчання й виховання; проводить роботу серед вихованців, учнів з виховання загальної культури, культури спілкування і дозвіллево-розважальної діяльності; працює у співдружності з батьками, керівниками інших гуртків, учителями; забезпечує участь гуртківців у масових заходах школи, району, міста, всеукраїнських і міжнародних конкурсах, фестивалях, виставках; веде профілактичну роботу з безпеки життєдіяльності та забезпечує проведення занять із додержанням правил охорони праці та санітарно-гігієнічних норм; веде відповідну документацію і вчасно звітується про наслідки своєї роботи і творчої діяльності гуртківців; поважає гідність дитини, своєю доброзичливою поведінкою утверджує повагу до принципів загальнолюдської моралі [4].

Керівник гуртка повинен знати законодавчі і нормативно-правові акти: Конституцію України, Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, Конвенцію про права дитини, Державну цільову соціальну програму розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року, Положення про позашкільний навчальний заклад та ін; програмно-методичні матеріали і документи щодо проведення педагогічного процесу відповідно до напрямку діяльності (соціокультурного, художньо-естетичного, дослідницько-експериментального, науково-технічного, екологічно-природничого, туристсько-краєзнавчого, фізкультурно-оздоровчого, військово-патріотичного, дозвільно-розважального), закономірності особистісного розвитку та вікових особливостей дітей, основи педагогіки, психології, фізіології, гігієни, базові дисципліни в об’ємі загальноосвітньої школи; сучасні освітні тенденції, останні досягнення в галузі науки і техніки, культури, мистецтва (за профілем), форми і методи навчально-виховної роботи; основи педагогічної етики; державну мову відповідно до чинного законодавства про мови в Україні.

Атестація керівників гуртків, секцій, студій, клубів, творчих об’єднань здійснюється, як правило, раз у п’ять років відповідно до Типового положення про атестацію педагогічних працівників [7].

За результатами атестації їм встановлюються тарифні розряди. При встановленні тарифного розряду враховуються освітній рівень педагога, професійна компетентність, педагогічний досвід, результативність та якість роботи, інші дані, які характеризують його професійну діяльність.



За результатами атестації керівникам гуртків, які досягли високих показників у роботі, мають найвищий тарифний розряд та повну вищу освіту, здійснюють науково-методичну і науково-дослідну діяльність, мають власні методичні розробки, що пройшли апробацію та схвалені науково-методичними установами або професійними об'єднаннями викладачів вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації, закладів післядипломної освіти, присвоюється педагогічне звання «керівник гуртка – методист» (п. 5.1 Типового положення про атестацію педагогічних працівників, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України № 930 06.10.2010 року) [8].

Для проходження чергової атестації керівникам гуртків необхідно пройти курси підвищення кваліфікації за фахом (*естетичного, декоративно-прикладного, туристсько-краєзнавчого та технічного профілю*).

Гурткова робота в загальноосвітніх навчальних закладах є частиною освітнього процесу. Це один із найефективніших шляхів розвитку творчо спрямованої особистості. Саме тому організація роботи різноманітних гуртків, секцій, студій у загальноосвітніх навчальних закладах потребує особливої уваги з боку адміністрації шкіл та районних управлінь освіти. Результативність позашкільної освіти значною мірою залежить від чіткої, продуманої її організації, планування та координації [3].

#### *Модель організації роботи гуртка:*

1.Надання адміністрації необхідних документів про гурток. Визначення напряму діяльності гуртка, його ролі, основної мети і задач. Ознайомлення з посадовими обов'язками. Ознайомлення з методичними рекомендаціями щодо організації роботи гуртка.

2.Складання навчальної програми гуртка (не пізніше ніж за 10 днів до початку його роботи). Узгодження програми з директором, методистом. Затвердження програми.

3.Комплектування груп. Оформлення кабінету. Підготовка необхідних матеріалів, інструментів, таблиць для занять.

4.Складання календарно-тематичного плану роботи гуртка на семестр (навчальний рік).

5.Складання розкладу занять гуртка (кожної групи).

6.Оформлення журналу обліку роботи гуртка.

7.Проведення вступного заняття. Проведення вступного інструктажу з техніки безпеки з обов'язковою реєстрацією в журналі на окремій сторінці. Складання конспектів занять та їх проведення. Заповнення журналу гуртка на початку заняття і по закінченні.

Організація самоврядування в гуртку (вибори старости, його заступника, розподіл обов'язків між вихованцями). Проведення батьківських зборів.

8. Участь у методичних заходах закладу. Робота із самоосвіти. Проведення відкритих занять для педагогів і батьків. Відвідування занять інших керівників гуртків.

9. Організація масових заходів з гуртківцями (екскурсійна, концертна, спортивно-масова, виставкова діяльність тощо). Залучення батьків до організації і проведення масових заходів.

10. Участь у районних, міських, всеукраїнських заходах (конкурси, змагання, огляди, акції, виставки тощо).

11. Підсумкове заняття. Творчий звіт гуртка. Заохочення кращих гуртківців.

12. Самоаналіз виконання навчальної програми і плану роботи гуртка. Самоаналіз роботи гуртка за навчальний рік (див. таблицю 1).

*Таблиця 1*

**Функції керівника гуртка**  
(для аналізу системи роботи керівника гуртка)

Організаційна	Організація життєдіяльності дитячого колективу, індивідуальної роботи з вихованцями.
Дослідно-діагностична	Здійснення моніторингових досліджень розвитку особистості вихованців, дитячого колективу, навчально-виховного процесу.
Аналітична	Планування та організація навчально-виховної роботи на основі вивчення і врахування потреб, інтересів, переконань, ціннісних орієнтацій, мотивів, установок дитини, міжособистісних стосунків у колективі.
Прогностично-проектна	Аналіз стану та тенденцій життєдіяльності творчого об'єднання, визначення цілей та завдань, шляхів та засобів її оптимізації, проектування, програмування та планування заходів з розвитку життєвої компетентності, життєстійкості та життєздатності вихованців.
Навчально-виховна	Проведення навчально-виховної роботи, передача знань, умінь і навичок життєтворчості, розвитку життєвої компетентності.
Корекційна	Виправлення в учнів негативних якостей та рис, асоціальних патернів поведінки.

Профілактична	Попередження виникнення та поширення серед вихованців негативних соціальних явищ (тютюнопаління, алкоголізм, наркоманія, правопорушення, негативна підліткова субкультура тощо).
Інформаційна	Проведення інформаційно-освітньої роботи в дитячому колективі.
Представницька	Представлення інтересів творчого об'єднання в органах державно-громадського управління навчальним закладом.
Психотерапевтична	Попередження стресових ситуацій, конфліктів, створення позитивного емоційно-комунікативного простору для вихованців.
Координаційна	Організація системи зовнішніх зв'язків творчого об'єднання, необхідних для його ефективної роботи. Координація діяльності співпраці з батьками, з партнерами.
Захисна	Захист прав, інтересів вихованців.

*Висновки.* Отже, виокремимо декілька моментів, актуальних для нашої статті. По-перше, основною традиційною формою реалізації змісту позашкільної освіти і виховання учнів як у процесі вивчення окремого навчального предмета чи їх сукупності, так і різноманітних інтегрованих курсів у межах навчальних програм є гурток.

По-друге, за своєю сутністю гурток – середовище, де забезпечуються умови інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей, реалізація їхнього творчого потенціалу в галузі позашкільної освіти і виховання та створюються комфортні умови соціальної адаптації до умов реального життя.

По-третє, прийом до гуртків може здійснюватися протягом навчального року за бажанням вихованців, учнів за згодою батьків або осіб, які їх замінюють, як на безконкурсній основі, так і за конкурсом, умови якого розробляються навчальним закладом. Керівник гуртка - комплектує склад гуртка, забезпечує його збереження протягом всієї діяльності та відповідно проходить атестацію.

Гурткова робота в загальноосвітніх навчальних закладах є частиною освітнього процесу. Це один із найефективніших шляхів розвитку творчо спрямованої особистості.

### Список використаних джерел:

1. Білан А.А. Словник педагогічних термінів / А.А.Білан. – Омськ, 2003. – 260 с.
2. Вульфів Б.З., Поташник М.М. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы / Б.З. Вульфів, М.М. Поташник. – К.: Рад. школа, 1984. – 192 с.
3. Нефедова З.А. Позакласна виховна робота в школі / З.А. Нефедова. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
4. Петрашкевич Б. Г. Дoбiрка методичних матерiалiв «Внутрiшньo шкiльний контроль за роботою гурткiв», 2013. – 80 с.
5. Фiцула М.М. Педагогiка: Навчальний посiбник для студентiв вищих педагогiчних закладiв освiти / М.М.Фiцула. — К.: Видавничий центр «Академiя», 2002. – 528 с.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу: [http://kodeksy.com.ua/pro\\_pozashkilnu\\_osvitu/22.htm](http://kodeksy.com.ua/pro_pozashkilnu_osvitu/22.htm)
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/12483/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/12483/)
9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0520-15>

**Омельчук Максим Валерійович,**  
**студент 71МММ, факультет мистецтв,**  
**керівник Туровська Н. А.**

### **Проблема формування виконавської майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки**

*У статті здійснюється теоретичний аналіз проблеми формування виконавської майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. Автором характеризується сутність виконавського мистецтва, розкривається зміст поняття «виконавська майстерність», окреслюються особливості фахової підготовки студентів.*

**Ключові слова:** інструментально-виконавська діяльність, фахова підготовка, виконавська майстерність, художня інтерпретація, артистизм, педагог-музикант.

*Постановка проблеми у загальному вигляді. Стратегічні завдання розбудови системи вищої освіти України зумовлюють необхідність*

розв'язання наукових і практичних проблем, пов'язаних з професійною підготовкою майбутнього вчителя. У сучасній українській системі вищої освіти помітно зростають вимоги до якості підготовки вчителя музичного мистецтва. Проблема формування й удосконалення професійної, зокрема інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва завжди знаходиться в центрі уваги науково-педагогічної думки. Професійна підготовка сучасних педагогічних кадрів, згідно з Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття», зумовлюється орієнтованістю майбутнього вчителя на процеси самопізнання, самоорганізації та самовдосконалення. Сучасні науковці визначають одним із необхідних компонентів фахового становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва фортепіанну підготовку, завдання якої полягають у розширенні та збагаченні художньої компетентності студентів, формуванні естетичного сприймання, розвитку здатності до творчої самореалізації у процесі інтерпретації музичних творів.

*Аналіз досліджень і публікацій.* Дана проблематика отримала міждисциплінарне висвітлення у широкому колі наукових праць. Сучасними дослідниками розробляються: проблеми формування музичного та художнього мислення майбутніх учителів в класі інструментально-виконавської підготовки (Ю. Алієв, Л. Арчажнікова, А. Малінковська, В. Муцмахер); методичні аспекти навчання гри на музичному інструменті (А. Каузова, Н. Корихалова, Г. Ципін); питання удосконалення виконавських умінь та навичок майбутніх фахівців (В. Буцяк, А. Каузова, М. Степанов); психолого-педагогічні механізми керівництва виконавською діяльністю (В. Петрушин, В. Подуровський, Се Тін); проблеми формування професійно-значущих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки (Ю. Алієв, Л. Арчажнікова, В. Муцмахер, Г. Ципін).

*Формулювання цілей статті.* Метою даної статті є здійснення теоретичного аналізу проблеми формування виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

*Вклад основного матеріалу.* На сучасному етапі розвитку музично-педагогічної освіти в Україні склалася певна система інструментальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, головною метою якої є формування музичної культури студентів. Тому одним із пріоритетних напрямків професійної підготовки майбутніх педагогів ми вважаємо формування їхньої готовності до виконавської діяльності. Однак питання готовності майбутнього педагога до інструментально-виконавської діяльності поки що не знайшло достатнього обґрунтування, що негативно позначається на практиці навчання студентів в

інструментальних класах. Не приділяється належної уваги вихованню професійно необхідних якостей майбутнього педагога-музиканта, які б забезпечили високий рівень його готовності до інструментально-виконавської діяльності.

Педагогічні проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності є закономірним відображенням тих суперечностей, що виникають між зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутнього педагога й усталеною практикою навчання у ВНЗ, між теоретичною та виконавською підготовкою студентів та їх здатністю реалізувати набуті знання та вміння у професійній діяльності.

Формування виконавської майстерності – складний багатоплощинний процес, розвиток якого висуває необхідність постановки в центр дослідницької уваги поняття «майстерність», що складає ядро, систематизуючу основу виконавської діяльності та виступає вихідною передумовою джерела формування виконавця. Майстерність уподібнюється з вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність індивідуума про предмет діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю уміння майстра, оригінальністю вирішення творчих завдань. Знання, уміння, навички у процесі становлення професійної майстерності доповнюється волею, наполегливістю, на яких проростає працелюбність як найвище виявлення людського в людині. Виключно на цьому ґрунті міцніє і розвивається майстерність, в якій природно зливаються праця – як необхідність, і праця – як гра фізичних та інтелектуальних сил особистості. Майстерність набувається виконавцем в процесі діяльності, виступає як властивість до суб'єктивного усвідомлення образу об'єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів. Завдяки цьому феномен майстерності виявляється не в імітуванні способів діяльності, а в творчому й оригінальному їх розвитку та створенні якісно нових.

Аналіз наукової літератури виявив наявність різноманітних підходів до визначення сутності виконавського мистецтва та його окремих характеристик. Так, на думку М. Кагана, виконавство є «повноцінним видом художньої творчості, поряд з діяльністю композитора, драматурга» [4; с. 106], але воно має виразні відмінності, що зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва.

Специфічною ознакою виконавства, на думку Є. Гуренка, є наявність художньої інтерпретації. Це відобразилось на авторській

дефініції визначення музичного виконавства. Останнє тлумачиться як «вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності» [2, с. 46]. О.Заходягін у своїх працях займає схожу позицію зазначаючи що, поняття «виконавська майстерність» включає не тільки формування професійної техніки гри на інструменті, а й виховання педагогів-музикантів, які володіють творчою індивідуальністю, креативним підходом до інформації, яскравою музичною емоційністю і, звісно, досконалою виконавською майстерністю, що дозволяє глибоко розкрити зміст музичного твору [3].

Ще однією ознакою котра стоїть на ряду із художньою інтерпретацією є – артистизм. Ю. Цагареллі визначає його, як здатність впливати на публіку засобами талановитого вираження внутрішнього змісту художнього образу на засадах сценічного перевтілення. Артистизм полягає в сценічному перевтіленні, сценічних рухах і сценічній увазі. Тобто, сценічне перевтілення - це здатність виконавця-інструменталіста діяти за логікою змісту музичного образу. Сценічні рухи пов'язані із змістом музики й впливають на її сприйняття слухачами.

Сценічна увага розуміється як зосередженість музиканта на тих чи інших об'єктах, які пов'язані з процесом виконання. Сценічна увага теж має свою структуру: післядовільна увага займає вищий рівень, довільна увага – середній, мимовільна увага – нижчий [10, с. 281].

Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва характеризується переважно індивідуальною формою навчання, тому найактивніший вплив на формування музично-аналітичних та інтерпретаційних умінь студента здійснюється в процесі індивідуальних занять з «Основного музичного інструмента», «Додаткового музичного інструмента», «Концертмейстерського класу», «Вокалу», «Хорового диригування», на яких, як зазначає О. Олексюк, «застосовуються різні прийоми впливу та активні методи навчання» [7, с. 100]. Г. Падалка вважає, що «активізація індивідуального, опора на індивідуальне начало дає можливість «підтягнути» до вищого рівня розвитку всі компоненти художньої підготовки особистості» [8, с. 158].

Центральною структурою в розвитку виконавських здібностей музикантів-інструменталістів, що інтегрує в собі професійні та особистісні риси інструменталіста, визначається виконавський апарат. Поняття виконавського апарату розкривається в контексті реальної діяльності музиканта, спрямованої на пізнання художніх ідей та образів музичного твору, що відбувається на основі активної участі його особистісних рис – мислення, емоційно-естетичного переживання, слуху та моторики. Поєднання всіх технічних знань та вмінь інструменталіста в

технічний комплекс, а емоційних здібностей та інтелектуальних властивостей – у художній комплекс пов'язане із системним розумінням професійно-особистісних рис виконавця у формуванні його виконавської майстерності [1, с. 128].

Як зауважує О. Андрейко, розвиток технічного та художнього комплексів виконавського апарату залежить від здатності студента до художньо-образного мислення, володіння ним, музично-теоретичними та методичними знаннями, рівнем його аналітичних та рефлексивних здібностей [1, с. 85]. Зважаючи на це, актуального значення в процесі якісного формування виконавського апарату як чинника успіху сценічної майстерності набуває професійна рефлексія. Професійна рефлексія характеризується як спрямованість мислення індивіда на об'єкти професійної діяльності, особистісні професійні риси [9, с. 170]. Саме рефлексія знань, умінь, навичок набутого досвіду дає можливість адекватно визначати рівень професійного розвитку й програмувати кроки до подальшого набуття сценічної майстерності.

Педагоги-музиканти Б. Асаф'єв, А. Рубінштейн, Л. Оборін, Г. Нейгауз вбачають завдання виконавської підготовки в розвитку художності як основи виконавської майстерності. Техніка в цьому випадку розцінюється як засіб виконання музичного твору. «Техніка – засіб, коли вона перетворюється в мету, то стає на ступінь негідну, на ступінь комизування... як доказ спритності, виучки, більш чи менш ризикованої, що дивує натовп. З мистецтвом істинним тут вже немає нічого спільного», – відмічає О.М. Серов. Такої ж думки дотримується Г. Нейгауз: «піаніст в звуках розкриває поетичний зміст музики. А для того, щоб зміст був виявлений, необхідна техніка» [6, с. 17].

Практика інструментального навчання майбутніх учителів музики доводить, що здатність осмислювати музичні стилі і форми в достатній мірі розвинута не у всіх студентів. Як зазначав Й.Гете, матеріал бачить кожен, зміст знаходить лише той, хто має з ним щось спільне, форма ж залишається таємницею для більшості людей [5, с. 142].

Вивчення форми музичного твору дозволяє зрозуміти, що його зміст виступає як цілісна єдність, всі елементи якої знаходяться у тісному гармонійному взаємозв'язку та розвитку. «Відчуття форми» (М. Гнесін), «архітектонічне почуття» (С. Савшинський) або «воля до форми» (К.Мартінсен) – це вміння осягнути композицію твору та визначити зміст і роль кожного її елемента [5, с. 141].

З точки зору музично-інструментального навчання майбутніх фахівців цю проблему можна визначити як формування здатності здійснювати художньо-слухове та виконавське осягнення форми твору і



створення на цій основі власної виконавської концепції, виконавського образу.

*Висновки.* Отже, сутнісною характеристикою виконавської майстерності виступають художньо-інтерпретаційні та технічні уміння виконавця, що відображають рівень його образного сприймання, культури почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих здібностей, а також дають здатність до "одухотворення" музичного твору, сповнення його культурно-духовним та індивідуально-особистісним змістом. Враховуючи специфіку діяльності необхідно пам'ятати, що основною формою здобуття виконавської майстерності є індивідуальні заняття і тому праця над собою є вирішальним фактором у її формуванні.

### **Список використаних джерел:**

1. Андрійко О. І. Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Оксана Іванівна Андрійко. – К., 2004. – 185 с.

2. Гуренко Є.Г. Виконавське мистецтво: методологічні проблеми / Є. Гуренко Новосибірськ: Изд. НТК, 1985 – 88 с.

3. Заходягін О.В. Інструментально-виконавська діяльність як невід'ємна частина професійної підготовки педагога музиканта / О.В. Заходягін // Педагогіка – нова педагогічна думка – 2013 р. [Електронний ресурс] <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/18841-instrumentalno-vikonavska-diyalnist-yak-nevid-yemna-chastina-profesijno%D1%97-pidgotovki-pedagoga-muzikanta.html>

4. Каган М. С. Людська діяльність / М.С. Каган. – М., 1974. – 174 с.

5. Каузова А.Г. Теорія і методика навчання гри на фортепіано / За ред. А.Г.Каузової, А.И.Ніколаєвої. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

6. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. – 3-е изд. / Г. Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1987. – 60 с.

7. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навчальний посібник / О.М. Олексюк. – К., 2006. – 188с.

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

9. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін / О. П. Рудницька. – К., 1998. – 351 с.

10. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учеб. пособие / Ю. А. Цагарелли. — СПб. : Композитор С-П., 2008. – 368 с.

### *Аннотация*

***Проблема формирования исполнительского мастерства будущих учителей музыкального искусства в процессе профессиональной подготовки***

**Омельчук Максим Валерьевич**

*В статье осуществляется теоретический анализ проблемы формирования исполнительского мастерства будущих учителей музыкального искусства в процессе профессиональной подготовки. Автором характеризуется сущность исполнительского мастерства, раскрывается содержание понятия «исполнительское мастерство», очерчиваются особенности профессиональной подготовки студентов.*

**Ключевые слова:** *инструментально-исполнительская деятельность, профессиональная подготовка, исполнительское мастерство, художественная интерпретация, артистизм, педагог-музыкант.*

**Паштерян Дарина Вікторівна,  
студентка 71-МММ, факультет мистецтв,  
керівник Івахова К.П.**

**Спрямування музично-педагогічної освіти на впровадження комп'ютерних технологій**

*В статті розглядається значущість наданих комп'ютером принципово нових можливостей у розвитку професійного мислення майбутнього вчителя що дозволяє істотно доповнити та змінити сам характер його діяльності. Зосереджено увагу на проблему удосконалення процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами музичних комп'ютерних технологій в професійній діяльності.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді.* Сучасна інтеграція вітчизняної системи освіти в європейський простір спрямована на удосконалення і підвищення рівня її якості в умовах розвитку інформаційного суспільства. Одним із пріоритетних завдань розвитку педагогічної науки є підготовка висококваліфікованого педагога до професійної діяльності в умовах комп'ютеризованої освіти. Майбутній учитель повинен уміти користуватися і застосовувати сучасні освітні технології.

Реальністю нашого часу є те, що комп'ютери в життєдіяльності людей відіграють все більш зростаючу роль. Сучасні інформаційні комп'ютерні технології допомагають вирішувати найрізноманітніші

завдання, а часто цілком заміняють інтелектуальну працю. Створений як машина для математичних обчислень, персональний комп'ютер наразі увійшов в сфери управління та контролю, конструювання та моделювання, художнього дизайну, та ін. Наслідком стрімкої комп'ютеризації суспільства стало впровадження інформаційних технологій і в систему освіти.

*Аналіз досліджень і публікацій.* Питання професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва досліджували О. Апраксина, А. Арчажникова, Н. Ветлугіна, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова та ін. Психолого-педагогічні аспекти використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі розглядаються у працях М. Жалдака, В. Зінченка, Ю. Машбиця та ін. Використання музичних комп'ютерних технологій у мистецькій освіті розглядають Л. Варнавська, Ю. Дворнік, С.Зуєв, В. Луценко, В. Олійник, О. Чайковська та ін.

*Мета статті* - з'ясувати особливості використання комп'ютерних технологій у професійній підготовці вчителя музичного мистецтва.

*Вклад основного матеріалу.* Сучасний ринок праці вимагає від педагогічних закладів висококваліфікованих фахівців, які б могли проявити себе як освічені, талановиті вчителі музики, хорові диригенти професійних та аматорських колективів, організатори вокальних ансамблів та ансамблів народних інструментів тощо. Виконання окремих завдань потребує організації динамічного навчально-виховного процесу, який базується на достатній матеріальній базі, враховує вимоги сучасного інформаційного суспільства і вже не мислиться без упровадження в процес підготовки майбутніх учителів музики в школі новітніх комп'ютерних технологій.

С. Сисоева зазначає, що сучасний педагог має усвідомлювати тенденції розвитку швидкозмінного світу, формувати свої навички та вміння протягом життя, розвивати інформаційну культуру та творчі якості особистості. Таким чином, сучасні аспекти профільної підготовки майбутнього педагогічного фахівця зводяться не лише до знання фахових дисциплін, але й оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями.

Внаслідок швидкого розвитку комп'ютерних технологій знання у цій сфері швидко старіють. Тому при підготовці фахівців сучасного інформаційного простору необхідно, щоб знання носили творчий та пошуковий характер, оскільки таке навчання стимулює розвиток пізнавальної активності, сприяє розвитку творчих та розумових здібностей[4, с.49].

Зупинимось на використанні програмних засобів за допомогою яких можна представляти навчальну інформацію в різній формі; ініціювати процеси засвоєння знань, придбання вмінь та навичок

практичної діяльності; ефективного здійснення контролю за результатами навчання, тренаж, повторення; активізацію пізнавальної діяльності студентів; формування і розвиток певних видів мислення. Д. Чернілевський звертає увагу на низку методичних цілей, які ефективно реалізуються за допомогою використання програмних засобів. У підготовці майбутніх учителів серед таких цілей ми виділяємо: індивідуалізація і диференціація процесу навчання; здійснення контролю з наступною діагностикою помилок; здійснення самоконтролю і самооцінки; організація тренування в процесі засвоєння навчального матеріалу і самопідготовки студентів; комп'ютерна візуалізація навчальної інформації; проведення практикумів (наприклад, практика переведення занять з вивчення мов); забезпечення доступу до інформації в мережі; формування інформаційної компетентності студентів; посилення мотивації навчання [7, с.437].

Реалізація таких цілей значною мірою залежить від здатності студента використовувати сучасні музичні комп'ютерні технології. Адже їхнє застосування значно розширить навчальний потенціал фахових дисциплін у системі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, сприятиме формуванню компетентного фахівця, дозволить адаптуватися йому в умовах школи, успішно вирішуючи складні завдання навчально-виховної роботи. Саме тому використання музичних комп'ютерних програм на сьогодні набуває значної актуальності.

«Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» та Державна програма «Інформаційні та комунікативні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки» орієнтує вищу школу на широкий спектр упровадження інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на оновлення змісту, форм і методів навчання. Відтак ефективна діяльність учителя музики в контексті сучасних досягнень світової педагогічної науки і розвитку інформаційного суспільства немислима без використання новітніх комп'ютерних технологій [1, 107].

Одним із важливих чинників, які в сучасних умовах впливають на формування професійних якостей учителя, є глобальна інформатизація, її упровадження у навчальний процес є важливою умовою модернізації педагогічної освіти. У свою чергу, це вимагає, з одного боку, постійного пошуку нестандартних дидактичних, методичних і технологічних рішень, з іншого – індивідуально-педагогічної взаємодії. І хоча навколо інновацій у музичній освіті відбувається активна дискусія щодо того, чи сприяє застосування комп'ютера розкриттю творчих можливостей студентів, чи не позбавляє він їх живого спілкування зі справжніми шедеврами музичного мистецтва, цей процес набуває дедалі ширшого розповсюдження. Новітні технології, які сьогодні активно застосовуються

у практиці фахової підготовки вчителя музики, уможлиблюють поєднання дидактичних функцій комп'ютера із традиційними засобами навчання, збагачення і наповнення навчального процесу новими формами роботи [1, с.108].

Одним із найефективніших способів використання комп'ютерних технологій в освіті є управління навчальною діяльністю учнів, коли забезпечуються індивідуальне навчання, зумовлене розбудовою моделі особистості на основі визначення особливостей пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, пам'ять); проблемне навчання, в якому учень або студент виступають як дослідники, відкриваючи самостійно щось нове; формування готовності особистості до творчої діяльності, під якою доцільно розуміти «сукупність психічних особливостей, що включають установку на розуміння функцій творчої діяльності, а саме: а) забезпечення зв'язків з ігровою діяльністю, накопичення емоційно-чуттєвого досвіду, досягнення емпатії, рефлексії; б) формування уявлень на основі фантазії, вмінь поєднувати інтелектуальні та образні компоненти, відмови від шаблонних дій, конформізму, здатності висловлювати власну думку» [3, с.187].

Комп'ютерні технології відіграють важливу роль у навчанні та викладанні. Вчитель перестає бути єдиним джерелом інформації. Він виступає посередником, тому педагогічний фахівець має йти до школи з фундаментальними знаннями комп'ютерних технологій. Мета підготовки майбутніх учителів полягає у формуванні навичок систематичної роботи з комп'ютерною технікою в конкретній предметній галузі, а також умінь навчити школярів навичок роботи з персональним комп'ютером. Для вчителя важливо знати, де і як знайти потрібне джерело знань, як «відсіювати» з великого потоку потрібну та достовірну інформацію, аналізувати її, обробляти та «подавати» в доступній формі учням відповідно до їх вікових та психологічних особливостей. Тому незамінним помічником для педагога стають комп'ютерні технології як інструмент вдосконалення педагогічної діяльності під час розв'язання завдань предметної галузі.

Інформатизація професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва повинна забезпечити достатній рівень сформованості його інформаційної культури; підвищити ефективність навчально-виховного процесу на основі впровадження нових комп'ютерних технологій; удосконалити управління підготовкою майбутніх фахівців; інтенсифікувати наукові дослідження та методичну роботу [4, с. 216].

Використання комп'ютера у навчальному процесі змінює співвідношення методів, форм, засобів навчання, весь методичний апарат

діяльності педагога. Це призводить до зміни обсягу і змісту навчального матеріалу; введення алгоритмізації розв'язання завдань; поглиблення предметної сфери шляхом моделювання чи імітації явищ і процесів за допомогою діалогової взаємодії, компресії інформації, логічної і стилістичної її обробки; використання інструментальних програмних засобів з метою розвитку логічного, наочно-образного мислення, а також формування вербально-комунікативних і практичних умінь; варіативності у виборі видів навчальної діяльності і способів подання навчального матеріалу; забезпечення індивідуальної і диференційованої роботи над навчальним матеріалом; розширення сфери самостійної роботи з елементами дослідницької діяльності [6, с.34].

Розглядаючи комп'ютер у системі професійного становлення особистості фахівця-музиканта необхідно зважити на точку зору психологічної науки з означеної проблеми. Так, видатний психолог Б.Ломов визначає, що комп'ютер є засобом, знаряддям людської діяльності, використання якого якісно змінить можливості пізнання, розширить горизонти накопичення та застосування знань індивідом.. Досить слушним є ствердження О.Тихомирова, який вважає, що використання таких технологій як знаряддя пізнання людини, зумовлює появу нових форм мислення, творчої діяльності, сприяє формуванню таких якостей особистості, як експериментування та гнучкість, можливість оригінального сприймання очевидних фактів та встановлення зв'язків між старою та новою інформацією [5, с.24].

Музично-комп'ютерні технології в сучасній системі підготовки майбутнього вчителя музики можна розглядати як засіб його професійного вдосконалення з огляду на те, що:

1) підвищений інтерес до предмета, який викладається із застосуванням комп'ютерних технологій, має позитивний вплив на статус самого предмета;

2) “відкритий спосіб” роботи дозволяє студентам долучатися до більш складних творчих ситуацій, які потребують зосередження;

3) музиканти, що користуються комп'ютером та інформаційним програмним забезпеченням, більшою мірою задоволені результатами своєї роботи, ніж ті, хто здобуває результати за допомогою традиційних засобів;

4) збільшується відсоток студентів, які виявляють бажання продовжувати роботу з комп'ютерними технологіями в позаурочний час [2, с.3].

Зазначимо, що комп'ютер уможливує аранжування, запис, редакцію й друк партитур; запис, редагування та подальше виконання партитур за допомогою звукових карт або зовнішніх синтезаторів,

підключених за допомогою інтерфейсу MIDI; оцифровку звуків, шумів, що мають різну природу, подальшу їх обробку та перетворення за допомогою програм секвенсорів; гармонізацію готової мелодії з застосуванням обраних музичних стилів і можливість їхньої редакції аж до винаходу власних стилів; керування звучанням електронних інструментів шляхом уведення виразних параметрів до початку виконання; запис партій акустичних інструментів і голосового супроводу в цифровому форматі з наступним їх збереженням і обробкою в програмах-редакторах звуку; запис звукових компакт-дисків тощо [2, с.4].

Практична діяльність учителя музичного мистецтва включає поряд із дидактичними також і суто виконавські аспекти – хорове диригування, сольне виконання (гра на музичному інструменті й спів), акомпанування; позаурочну діяльність, яка також є важливою частиною музично-просвітницької роботи спеціаліста школи й передбачає, крім керівництва хором та фольклорними учнівськими колективами, ансамблеві форми музикування та акомпанування сольному та ансамблевому співу. Оскільки сучасне музичне мистецтво у своїй більшості побудоване на основі електроніки та комп'ютеризації, майбутній учитель повинен не тільки орієнтуватися в основних напрямках та стилях, але й уміти користуватись новітніми технологіями аранжування та написання музики. Адже на дитячих конкурсах та оглядах самодіяльності комп'ютерна музика займає провідне місце, оскільки якісні фонограми підвищують виконавський рівень колективів та солістів, сприяють формуванню музичної культури школярів [8, с.3].

Отже, ми можемо говорити про комп'ютер як про потужний і корисний інструмент педагогічної діяльності вчителя музики та процесу його підготовки. Комп'ютер забезпечує інтенсифікацію навчального процесу, допомагає його індивідуалізації та диференціації, розвиває творчі можливості учнів, знання з теорії та історії музики, відкриває нові звукові можливості, розкриває перспективи використання електронних музичних інструментів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Кулічова С. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. // Роль сучасних комп'ютерних технологій у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики початкових класів. – Випуск 35. – 2010.
2. Луценко В. Музично-комп'ютерні технології у професійній діяльності майбутнього вчителя музики
3. Рейзенкінд Т. Комп'ютерне навчання в професійній підготовці вчителя музики / Т.Рейзенкінд // Рідна школа. – 2 003. - № 3. – С. 56-58.

4. Сисоева С. Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4 (49) «Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя».

5. Теоретические и прикладные проблемы компьютеризации обучения: Тезисы докл. Респ. науч.-практ. конф., окт. 1988г./ АПН СССР и др. – Казань, 1988. – 108 с.

6. Чайковська О. Використання мультимедійних технологій в мистецькій освіті / О. Чайковська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. - № 2. – С. 19-20.

7. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М., 2002. – 437 с.

8. Луценко Віктор Васильович Застосування комп'ютерних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

### ***Направления музыкально-педагогического образования на внедрение компьютерных технологий***

*В статье рассматривается значимость предоставляемых компьютером принципиально новых возможностей в развитии профессионального мышления будущего учителя что позволяет существенно дополнить и изменить сам характер его деятельности. Сосредоточено внимание на проблему совершенствования процесса профессиональной подготовки будущего учителя музыкального искусства средствами музыкальных компьютерных технологий в профессиональной деятельности.*

**Петровська Каріна Олегівна,  
студентка 61ММ, факультет мистецтв,  
керівник Михаськова М. А.**

### **Використання посібника «Музичний буквар» Н.Ветлугіної в роботі вчителя музичного мистецтва молодших класів**

*У цій статті розкривається зміст посібника «Музичний буквар» Н.Ветлугіної та можливості його використання в роботі вчителя музичного мистецтва в молодших класах. Аналізується можливість залучення посібника в опрацюванні засобів музичної виразності, в процесі музичного сприймання дітей молодшого шкільного віку.*

**Ключові слова:** музичний буквар, музичне виховання, сприймання, оцінка, музичний смак, музичні засоби виразності.



*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Актуальною проблемою сучасного уроку музичного мистецтва є завдання ввести дитину в світ музики і виховати емоційне і усвідомлене ставлення до неї. Прилучення дитини до музики проходить успішно, якщо в неї розвивається здатність вслуховуватись, порівнювати, оцінювати найбільш яскраві і зрозумілі образи. Поступово накопичується запас улюблених музичних творів, закладаються початкові основи музичного смаку. В цьому допоможе раніше виданий посібник «Музичний буквар» Н.Ветлугіної.

*Аналіз досліджень та публікацій.* Морально-естетичного виховання досліджували педагоги та філософи Дідро, Г. Люблінська, А. Бавигартен, П.Блонський, Н. Кузьміна, Н. Аксаріна, Н. Талізїна та інші. Проблема розвитку естетичного смаку учнів присвятили свої праці В.Сухомлинський, В. Шацька, Кант, М. Чернишевський та інші. Однак, нас зацікавила можливість музично-естетичного розвитку дітей молодших класів за допомогою використання раніше виданого посібника «Музичний буквар» Н.Ветлугіної.

*Мета статті.* Розкрити зміст посібника «Музичний буквар» Н.Ветлугіної та можливості його використання в роботі вчителя музичного мистецтва в молодших класах.

*Вклад основного матеріалу.* Посібник «Музичний буквар» Н.Ветлугіної переслідував більш вузьку ціль, направлену головним чином на розвиток музичного слуху й підготовку дітей до навчання співу та нот. Посібник відрізняється широким музично-естетичним підходом, хоча в ньому частково зберігся матеріал минулих видавництв. «Музичний буквар» призначений для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Він може бути використаний в старших групах дитячого садка, в підготовчих та молодших класах загальноосвітньої школи, в дошкільних групах музичної школи, а також в домашніх умовах. Структура посібника відповідає задачі поступового музичного розвитку дітей. Книга складається з трьох частин [1, с.1].

Перша частина «Музика – мова почуттів». Щоб долучитися до музичного мистецтва, важливо самій дитині пережити емоційний зміст музичного твору. Діти, слухаючи музику, вчать разом переживати почуття і думки, виражені в п'єсах і піснях. Через вплив на естетичні почуття ми вводимо дитину в середовище моральних переживань, спонукаємо їх до свідомого заперечення злого, потворного і визнання доброго, морального. Світ емоцій дитини, зрозуміло, обмежений в своїх проявах: його радують і засмучують лише допустимі йому явища життя. Музичні твори також повинні бути доступними його сприйняттю і відрізнятися яскравим виразом певного настрою. Особливо діти

відчувають різноманітність характерів музики в двох контрастних музичних творах. Ось чому вони легко спів ставляють веселу пісню «Сонечко» і сумну – «Дощик», відчувають різницю між неспокійним, схвильованим настроєм, вираженим в «Грозі», і ласкавим та ніжним – в пісні «Мама співає». Дітям пояснюють, що подібні життєві явища можуть викликати в композитора різноманітний настрій, який він виражає в музиці. Наприклад, на тему «Осінь» композитор написав декілька творів. Але в одному з них характер сумний, а в іншому – спокійний, споглядальний, в третьому – світлий, життєрадісний. Діти переживають безліч почуттів, поступово переходячи з одного емоційного стану в інший[1, с.2].

Друга частина *«Про що розповідає музика»*. Реалістичне розуміння мистецтва підказує напрямок наступного етапу прищеплення любові дитини до музичного мистецтва. Дитина сприймає не тільки емоційну забарвленість музичного твору, а й прагне зіставити його з реальними життєвими явищами, цікавиться, про що розповідає музика. Увагу дітей приваблюють яскраві музичні образи та їх розвиток. Дитина починає осягати художньо-образну сутність звичайно в найпростіших її втіленнях. Спочатку ці художні образи представлені в одночастинній формі, без розвитку. Наприклад, п'єса «Прикордонник» змальовує музичний портрет відважного воїна, який охороняє кордон нашої батьківщини. Ніжний, ліричний характер відрізняє п'єсу «Весняні листочки».

Потім діти знайомляться з певним розвитком образу. Так, в одночастинній п'єсі «Труби дзвінкі сурмлять» діти не тільки розрізняють фанфарні звуки труб, але й чують перекличку двох різних труб, що передбачає розвиток музичного образу.

В п'єсі «Слон і Моська» яскраво виражене зіставлення двох контрастних образів, яке вказує на двох частинну форму музичного твору. Також представлена характеристика двох образів в п'єсі «Червона Шапочка та Сірий Вовк». Музичний твір трьох частинний, хоча п'єса має 2 теми, як тема Червоної Шапочки, яка проходить в першій і третій частині. Пізніше діти порівнюють вже три музичних портрети. Наприклад, в п'єсі «Три ведмеді» одна й та сама мелодія (тема «ведмедів») варіюється, кожен раз відкриваючи новий образ: Ведмеда, Ведмедиці, Ведмежати.

Якщо дітей познайомити з тим, що в п'єсах може бути декілька частин, то долучати їх до усвідомлення сюїти як музичної форми, буде рано. В п'єсі «Марійчин день» представлені три різних характери епізоду. Діти чітко розрізняють частини музики («Ранок», «День», «Ніч»). На основі такого образного сприйняття в подальшому шкільному віці, вони знайомляться і з самим терміном «сюїта». Так поступово в самій

доступній формі діти отримують уявлення про розвиток музичного образу[1, с.2].

Третій розділ *«Як розповідає музика»*. Поєднуючи яскраву мелодію, виразні інтонації, характерний ритм, гармонію, композитор образною мовою музики описує своє ставлення до оточуючого світу. Дитина знайомиться з комплексом засобів музичної виразності, відчуваючи їх зв'язок з емоційним змістом музики.

В багатьох музичних творах чітко виступають так звані домінуючі музичні засоби, які виконують основну роль у створенні музичного образу в той час, як інші елементи слугують лише певним фоном. Відзначаючи виразне значення тих чи інших музичних засобів, дитина поступово долучається до музичної мови, в зв'язку з чим цілісне сприйняття нею музики стає повноцінним, усвідомленим та емоційним.

У цьому розділі букваря дітей поступово знайомлять з найбільш доступними музичними засобами виразності: звуковисотними співвідношеннями, характерними мелодичними інтонаціями, ритмічними малюнками, темповими змінами, тембровим забарвленням.

Виразність звуко висотних співвідношень – інтонацій, інтервалів – підкреслюється тим, що вони можуть передавати будь яке характерне життєве явище: наприклад, рівномірний низхідний звук малої терції передає погойдування колиски; повторювання інтервалів великої секунди імітують наспів гармоніки; енергійні рухи на септіму верх і вниз малюють політ гойдалок.

Щоб навчити дітей розрізняти висоту звуків важливо спиратися на вже присутній у них досвід визначення високого і низького регістрів. На цій основі діти легко засвоюють терміни: «високий», «низький» звуки, «вище», «нижче». Наприклад: високо співають пташенята, а мама – пташка співає нижче («Пташенята»)[1, с.3].

Далі діти виконують вправи на розрізнення звуків по висоті. Пісні – вправи розміщені в такій послідовності, щоб спочатку сприймалися більш широкі інтервали – септіма, секста, квінта («Гойдалки», «Труба», «Ехо»), потім більш вузькі – кварта, терція, секунда («Труба», «Колискова», «Гармоніка»).

Коли діти вже добре розрізняють два звуки за висотою, увага їх звертається на те, що однакові звуки можуть повторюватися («Лічилка»), що можна співвідносити не тільки два, але й три звуки («Дзвіночки»). При цьому наочно демонструють ілюстрації висоти звуків. Наприклад, дзвінки дзвіночки розміщені вище, а ті, що звучать низько розміщені нижче.

Для розвитку ладового чуття діти виконують ряд вправ для самостійного знаходження тоніки. Вони співають звукоряд («Лисеня», «Високі сходи»), самі знаходять стійкий звук (тоніку)[2, с.17].

Розвиток ритмічного слуху пов'язаний з усвідомленням й умінням розрізняти співвідношення звуків по тривалості. Те, що один звук може бути довгим, другий коротким, дитина засвоює за аналогією з різними життєвими спостереженнями (наприклад, довго чи коротко гуде потяг). Доцільно підводити до понять про тривалість на прикладах, які містять четвертні та восьмі тривалості. («Буду льотчиком», «Я йду з квітами», «Півник»). Перед дітьми має бути присутнє чітке ритмічне оформлення мелодії. Вправи програються без слів, і діти, вслухаючись в музику, підспівують: «ті» (восьма) і «та» (четвертна), супроводжуючи спів рухом руки. Можна використовувати неважкий дидактичний посібник: з картону вирізаються невеликі за розміром картки одної висоти, але різної ширини – більш вузькі (восьмі) і більш ширші (четвертні). Користуючись цими картками, діти «складають» ритмічний малюнок знайомих пісень. В цілому, запропоновані в букварі пісні і вправи активізують процес розвитку чуття ритму – однієї з основних музичних здібностей.

В комплексі музичних засобів, які характеризують музичні образи в їх розвитку, немало важливу роль відіграють динамічні та темпові відтінки. Динамічні відтінки сприймаються дітьми при порівнянні контрастної сили звучання – тихо та голосно. Усвідомлення значення динаміки відбувається на основі їх уявлень про явища природи, дії людей («Труба, «Ехо»). В деяких прикладах динамічний контраст виступає як одна з особливостей загального характеру звучання музики («Ми танцюємо»).

Крім порівняння динамічних відтінків в їх контрастному співвідношенні слід познайомити дітей з поступовим посиленням і послабленням звучності. Виразність цих динамічних відтінків асоціюється, наприклад, з наближенням і віддаленням загону солдатів, що марширують. Важливо, щоб діти не тільки сприйняли всі ці відтінки, але й могли відтворити нюанси при грі на барабанчиках, чи висловити своє розуміння в творі-роздумі.

Виразність темпових відтінків добре усвідомлюється дітьми при порівнянні повільного та швидкого кроку («Дідусь та онук»), ходьби та швидкої їзди («В гості»). Засвоївши співвідношення темпів у різних музичних творах, дитина легко усвідомлює такі поняття, як «прискорення», «сповільнення». Так, п'єси «Потяг» і «Дзига» - можуть служити наочними та образними прикладами, де домінуючим музичним прикладом є темп[1, с.4].

Діти знайомляться з ще однією особливістю музичної мови – тембровим забарвленням звучання. Темброве забарвлення залежить від гармонічних співзвучь, від способу звуко видобування. Хоча відтворення на фортепіано різноманітного якісного тембрового звучання як засобу

виразності вельми умовно, все ж діти добре розрізняють забарвлення голосів пташок («Півень та зозуля»), людей («Тато та мама розмовляють»), музичних інструментів («Балалайка та гармоніка»).

Важливу функцію при знайомстві з засобами виразності виконують слово та зображення, виступаючи тут як «позамузичні засоби», які допомагають дітям перейнятися тим чи іншим емоційним настроєм, вираженим в музиці, відчуті і усвідомити виразне значення окремих елементів музики. Звичайно, не всі засоби музичної виразності можуть бути в певній мірі передані в ілюстраціях. Однак деякі з них дають елементарне уявлення щодо особливостей музичної мови [2, с.14].

Ознайомлення дитини зі світом музики спонукає її до емоційного співпереживання та усвідомлення її змісту. Шлях залучення до музичного мистецтва йде від цілісного сприйняття характеру музики до усвідомлення особливостей музичної мови, а потім знову до цілісного сприйняття, але вже на більш високому рівні.

Деякі слова щодо практичної роботи з букварем. Ознайомившись з матеріалом, дорослий та дитина діють разом. Дитина ще не вміє читати або читає, але не дуже добре, тому дорослий виконує музику, дає розміщені в букварі пояснення, демонструє ілюстрації, дає завдання. Діти слухають музику, підспівують мелодії, розглядають ілюстрації, виконують завдання.

*Висновки.* Отже, завдання «Музичного букваря» Н.Ветлугіної - ввести дитину в світ музики і виховати емоційне і усвідомлене ставлення до неї, розвинути музичний слух й підготувати до навчання співу та нот в старших групах дитячого садка, в підготовчих та молодших класах загальноосвітньої школи, в дошкільних групах музичної школи, а також в домашніх умовах. Посібник «Музичний буквар» відрізняється широким музично-естетичним підходом.

#### **Список використаних джерел:**

- 1.Ветлугіна Н. Музичний буквар / Н. Ветлугіна. – М.: Музика, 1986. – 116 с.
- 2.Масол Л. Мистецтво та освіта / Л. Масол. – М.: Академія, 2012. – № 1. – 64 с.

Піріжок Ольга В.,  
студентка 71-МММ, факультет мистецтв,  
керівник Поплавська-Мельниченко Ю.В.

### Сутність процесу музичного сприймання

*У статті розкривається сутність процесу музичного сприймання, виділені функції музичного сприймання (комунікативна, конкретна), визначені структура, стадії музичного сприймання та рівні діяльності слухача, спрямовані на осягнення художнього змісту музичного твору.*

**Ключові слова:** процес музичного сприймання, рівні діяльності слухача, структурні компоненти, стадії музичного сприймання.

*Постановка проблеми.* Мистецтво найбільш повно відображає постійно хвилюючі проблеми людства. Емоції, що виникають від спілкування з мистецтвом, принципово відрізняються від звичайних, що супроводжують людину протягом життя. Мистецтво – результат естетичного пізнання світу. Будь-яке відтворене в мистецтві явище життя сприймається як щось досконале. Емоційний відгук на справжнє мистецтво, чому б воно не було присвячене, викликає у процесі сприймання ту світлу радість, те особливе почуття, яке називається естетичною насолодою. І якщо при сприйманні мистецтва цього почуття не виникло, це означає, що не було естетичного сприймання.

В основі сприймання мистецтва лежить об'єктивно існуючий естетичний предмет – художній твір. У сприйманні мистецтва підхід до художнього твору визначається характером естетичного відношення. Воно викликає естетичні почуття, обумовлює їх характер.

Естетичне сприймання – це не просте копіювання явищ навколишнього життя. Це складний процес інтерпретації естетичного змісту твору через призму загального й художнього досвіду людини, що сприймає мистецтво. «Саме мистецтво є найінтенсивнішим засобом освоєння тезаурусу цінностей і смислів людського буття, забезпечуючи при цьому їхню конкретно-наочну репрезентацію і безпосереднє переживання сучасною людиною» [4, с. 54].

*Аналіз досліджень і публікацій.* Проблема творчого сприймання музики слухачами представлена сьогодні у працях педагогів першої половини минулого століття: Б. В. Асаф'єва, П. П. Блонського, Н. Л. Брюсова, З. Кодая, К. Орфа, С. Т. Шацького, Б. Л. Яворського та ін.

Фундаментальними у вирішенні проблеми сутності процесу музичного сприймання є роботи відомих психологів і музикознавців: Б. В.

Асаф'єва, О. Г. Костюка, В. М. Максимова, В. В. Медушевського, Є. В. Назайкінського, А. Н. Сохора, О. О. Фабштейна та ін. Активно відбувається осмислення проблеми, присвяченої педагогічним аспектам музичного сприймання в дослідженнях: О. О. Апраксіної, Ю. Б. Алієва, В. К. Белобородової, Н. Л. Гродзенської, Г. С. Дідич, Д. Б. Кабалевського, В. Д. Остроменського, Т. П. Плєсніної, О. Я. Ростовського, О. П. Рудницької, В. М. Шацької та ін.

Незважаючи на значну кількість опублікованих праць, проблему сутності процесу музичного сприймання не можна вважати достатньо вивченою. У зв'язку з цим *метою і завданнями статті* стало з'ясування сутності процесу музичного сприймання.

*Виклад основного матеріалу.* Музичне сприймання – один з видів музичної діяльності, яка об'єднує музичну творчість, музичне виконавство та сприймання музичних творів. Разом з тим, процес музичного сприймання є цілісним, неподільним і складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особливими властивостями, структурою і змістом.

Система функцій музичного сприймання відображає той складний контекст, у якому реалізується діяльність слухача. Ця система охоплює соціальні й особистісні функції сприймання.

Серед функцій музичного сприймання потрібно виділити, насамперед, комунікативну функцію, під якою В. В. Медушевський розуміє здатність музичних творів слугувати засобом художнього спілкування завдяки спрямованому впливу музичної структури на процес і результат сприймання [7, с. 150].

Конкретна функція музичного сприймання реалізується в системі операцій, в якій виявляється багаторівневість діяльності слухача. Є. В. Назайкінський, виділяє такі діяльності, як пізнавальна, орієнтувальна, комунікативна, оцінна, прогностична, апперцептивна, коригувальна [3, с. 103]. Кожна з названих діяльностей поділяється на окремі дії, які в конкретній формі та за певних умов реалізуються як операції.

Структура музичного сприймання розуміється як спосіб закономірного зв'язку між складовими елементами певного явища, його внутрішня організація і сукупність істотних відношень між компонентами в середині цілого. Музичний твір розгортається у часі й сприймається послідовно. Результатом цього безперервного процесу стає його цілісне сприймання, тобто усвідомлення цілого відбувається в результаті осягнення ролі кожної частини твору.

У сучасній науці відсутня єдина точка зору на структуру процесу сприймання. В. К. Белобородова виділяє п'ять головних структурних компонентів музичного сприймання: емоційний відгук на музику,

музичний слух, мислення, пам'ять, здатність до співтворчості [2, с. 20]. Названі компоненти, на її думку, є необхідною складовою частиною музичного сприймання і жоден з них не може бути виключений з нього без шкоди для процесу сприймання.

Г. І. Панкевич, розуміючи під структурою сприймання музичних творів спосіб поєднання і взаємозв'язку його складових елементів виділяла такі основні елементи: сприймання нинішнього (безпосереднє сприймання твору); минулого (безпосереднє порівняння з уже прослуханим, його актуалізація) і майбутнього (передбачення подальшого музичного розвитку); об'єктивне і суб'єктивне, аналіз і синтез [8, с. 194]. При сприйманні вони нерозривно злиті, утворюючи складну єдність елементів, що взаємодіють, яка й приводить до виникнення цілісності як якісно нового завершального етапу сприймання.

Під структурою музичного сприймання розуміється, спосіб поєднання і динамічного взаємозв'язку між об'єктивно даним музичним твором і слухачем як суб'єктом сприймання. Виділяємо три складових елементи означеної структури: об'єкт, суб'єкт і процес взаємодії цих елементів, тобто процес сприймання, які також є структурами і взаємодіють між собою усіма елементами своїх структур. Музичний твір як об'єкт сприймання є особливим чином настроєною й організованою в єдиному ключі художньою структурою, яка несе в собі мобілізуючий заряд естетичного впливу на почуття, свідомість і волю слухача. Поза цією структурою музичний образ, у повному розумінні цього слова, існувати не може. Підтвердженням цього є те, що навіть повний і детальний переказ змісту твору не може замінити сам твір.

Музичний образ виникає лише при певному поєднанні компонентів музичної мови. Це переконливо довів на основі системно-структурного аналізу В. В. Медушевський. Музичний образ він характеризує як «систему життєвих (емоційних, рухових, сенсорних, мовних, ситуативних тощо) асоціацій, який знаходить своє втілення у музичному матеріалі - моделюється в музичних засобах і породжує у них відношення, названі «синтаксисом образу» [7, с. 27].

Структура музичного твору – складне утворення, що об'єднує кілька відносно самостійних структур. Елементи образної структури змісту – це мелодична, ладова, гармонічна, метрична, ритмічна, динамічна, темпова, жанрова, синтаксична, композиційна структури, які безпосередньо або опосередковано взаємопов'язані між собою і всі разом підпорядковуються головній структурі – образно-тематичній, що зумовлена змістом твору.

Діяльність слухача спрямована на осягнення художнього змісту музики. З позицій сприймання в структурі змісту музичного твору Є. О.



Ручевська виділяла п'ять рівнів [9, с. 78-81].

I рівень – фізіологічний, коли звучання впливає як фізіологічний подразник своїми первинними властивостями – висотою, гучністю, тембром, тощо. На цьому рівні позамузичні асоціації виникають випадково, а музичні не виникають взагалі.

II рівень – елементарно-асоціативний. У слухача виникають елементарні звукові й зорові асоціації як своєрідна зв'язувальна ланка між музикою і позамузичною дійсністю. Цей рівень легко аналізується, бо тут виявляються конкретні «предметні» зв'язки зі світом явищ. Слухач легко розпізнає перетворені в музиці зримі та почуті явища дійсності. Однак цей рівень сприймання змісту не розкриває художньої цілісності твору.

III рівень – рівень музичних асоціацій, який виявляє жанрові й інтонаційні зв'язки даного твору з іншими явищами дійсності. Але аналіз цих зв'язків також є констатуючим.

IV рівень поєднує елементи двох попередніх, забезпечуючи художню цілісність і переосмислення музичних і позамузичних джерел. На цьому рівні визначається музичний тематизм і його розвиток, особливості синтаксису і формоутворення, виявляється музична драматургія. Музичний твір стає акумулятором соціально цінних просвітлених інтелектом почуттів, а переживання переплавляється у співпереживання.

V рівень – ідейно-концептуальний, в якому всі попередні рівні взаємодіють таким чином, що концепція й ідея твору може бути зрозуміла однозначно і більш-менш точно виражена словесно. Головна роль тут належить тематизму і тематичному розвитку, музичній драматургії.

Важливим елементом процесу музичного сприймання є людина як суб'єкт сприймання. Музичний твір як об'єктивна основа сприймання інтерпретується слухачем залежно від своїх індивідуальних якостей, психічного стану на час сприймання, установок, життєвого і художнього досвіду, інтересів, потреб, смаків, тощо. В результаті взаємодії об'єктивного і суб'єктивного у свідомості слухача складається уявлення про зміст твору. Виходячи з цього, Г. І. Панкевич робить висновок про те, що структура сприймання відбиває певне співвідношення об'єктивно даного музичного змісту і суб'єктивних якостей слухача [8, с. 193]. Таким чином об'єктивний і суб'єктивний елементи структури музичного сприймання діалектично взаємопов'язані й зумовлені. Структура музичного твору містить основні шляхи і логіку емоційно-образного засвоєння художньої інформації, а психофізіологічні можливості слухача визначають шляхи і логіку передачі цієї інформації.

А. Н. Сохор розглядав музичне сприймання як складний багаторівневий процес, в якому можна виділити кілька стадій: слухання

як фізичний і фізіологічний процес; розуміння і переживання музики; її інтерпретація і оцінка. Додатковими стадіями музичного сприймання, які виходять за межі реального звучання музики, є формування у слухача установки на сприймання та наступна післядія твору, тобто осмислення і переосмислення після виконання, вплив на подальшу поведінку слухача [10, с. 100].

Визначена послідовність стадій є умовною, оскільки в процесі сприймання ці стадії не обов'язково йдуть одна за одною, часто суміщаються. Це швидше логічні етапи, бо ми одночасно слухаємо і осмислюємо музику, інтерпретуємо й оцінюємо її. Лише інтерес і установка передують іншим стадіям, але й вони можуть частково змінюватися під час слухання.

Загальними для всіх стадій є вплив, поряд з індивідуальними, соціальних чинників. Вони по-різному відбиваються на процесі сприймання: відносно менше впливають на стадії фізичного слухання, і значно більше – на стадії переживання і розуміння музики, бо здатність слухачів до сприймання змісту музичного твору залежить від наявності певного кола знань, слухових вражень і навичок. Від рівня музичної культури слухачів залежать і оцінки, які вони дають певному твору.

Педагогічний аспект сприймання музики глибоко розкриває В. К. Белобородова. Вона розрізняє три умовні стадії музичного сприймання, які якісно відрізняються одна від одної. Перша стадія характеризується дифузністю, розмитістю, цільністю сприймання незнайомого твору. У слухачів складається лише загальне враження про музичний образ, з'являється емоційна реакція. Друга стадія – повторні слухання – є процесом заглиблення у зміст твору, виділення найяскравіших особливостей, усвідомлення виразності окремих елементів музичної мови. На третій стадії музичний образ постає збагаченим асоціаціями, які виникають. Сприймання стає свідомим, чіткішим, естетично повноцінним.

*Висновок.* Музичне сприймання має свою специфіку, яка відрізняє його від сприймання будь-яких інших явищ навколишнього світу. Воно є складним, багатогранним і суперечливим процесом, що потрібно неодмінно враховувати у педагогічній діяльності. При сприйманні музики у слухача виникає той емоційний стан, який композитор прагнув викликати своїм твором, але емоційний стан і переживання слухачів глибоко індивідуальні, неповторні і особистісні. З одного боку, в процесі сприймання слухач засвоює естетичну інформацію, що міститься у творі, а з другого, накладення на сприйняте життєвого і художнього досвіду веде до пізнання нового змісту, який виходить за межі вираженого в музиці. Дослідження процесу музичного сприймання, пов'язане з

важливими теоретичними та практичними проблемами, розробка яких необхідна для пізнання суті музичного сприймання, його закономірностей, пошуку ефективних шляхів і засобів педагогічного керування цим процесом.

### **Список використаних джерел:**

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев // – Кн. 1, 2. – Л.: Музгиз, 1963. – С. 69.
2. Белобородова В. К. Музыкальное восприятие школьников / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев / Под ред. М. Румер. – М.: Педагогика, 1975. – С. 20.
3. Ганзен В. А. Восприятие целостных объектов / В. А. Ганзен. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – С. 27.
4. Даренський В. «Мова» мистецтва як феномен екзистенційного діалогу // Людинознавчі студії: Зб. наук. праць ДДПУ ім. І. Франка. Філософія. – Дрогобич: Вимір, 2005. – С. 54.
5. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – К.: Наук. думка, 1965. – С. 30.
6. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 150 с.
7. Медушевский В. В. К проблеме семантического синтаксиса / В.В. Медушевский // Советская музыка, 1973. – № 9. – С. 27.
8. Панкевич Г. И. Восприятие музыкального произведения и его структура / Г.И.Панкевич // Эстетические очерки: Сб. ст. - Вып. 2. – М.: Музыка, 1967. – С. 193-194.
9. Ручевская Е. Об анализе содержания музыкального произведения / Е. Ручевская // Критика и музыкознание: Сб. ст. - Вып. 3. - Л.: Музыка, 1987. – С. 78-81.
10. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки / А. Н. Сохор: В 3 т. - Т. 1. – М.: Сов. композитор, 1981. – 100 с.
11. Формирование эстетического отношения к искусству: В 6 т. - Т. 1. – М.: Изд-во АПН СССР, 1991. – 288 с.

### ***Суцність процесу музичного сприйняття***

*В статті розкривається сутність процесу музичного сприйняття, виділені функції музичного сприйняття (комунікативна, конкретна), визначені структура, стадії музичного сприйняття і рівні діяльності слухача, направлені на досягнення художественного змісту музичного твору.*

**Ключевые слова:** процесс музыкального восприятия, уровне деятельности слушателя, структурные компоненты, стадии музыкального восприятия.

**Прокопчук Марина Дмитрівна,  
студентка 71-МММ, факультет мистецтв,  
керівник Гліницька Н.С.**

### **Етапи підготовки до художньої інтерпретації музичного твору в процесі фортепіанної діяльності студентів факультету мистецтв**

*У статті проаналізовані етапи художньої інтерпретації музичного твору. Конкретизовано сутність та зміст інтерпретації і художньої інтерпретації. В структурі досліджуваного феномену виокремлено етапи: виникнення художнього задуму, втілення і реалізація художнього задуму, перевірка та оцінка реалізованого задуму.*

**Ключові слова:** інтерпретація, художня інтерпретація.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Сучасний етап у музичному виконавстві характеризується інтенсивними пошуками можливостей оптимізації загальної музично-естетичної і водночас спеціальної професійної освіти. В коло завдань, що пов'язані з вивченням виконавської роботи над фактурою музичного твору входить:

- вивчення сучасної музикознавчої думки в галузі виконавської інтерпретації;
- вивчення специфіки процесу музично-виконавської творчості;
- аналіз жанрових, стильових та інших особливостей фортепіанної фактури [11].

*Аналіз дослідження і публікацій.* Останнім часом зростає інтерес до вивчення питань, пов'язаних з художньою інтерпретацією музичного твору. Цікаві думки про сутність інтерпретації висловлював свого часу відомий французький піаніст А.Корто, який наголошував, що в роботі над твором інтерпретатор повинен виконати три дії. Спочатку піднятися у височінь, щоб побачити місцевість, її рельєф, загальні контури, потім спуститися і об'їхати уздовж та поперек цю місцевість, щоб усе побачити, відчути та запам'ятати і, нарешті, знову піднятися у височінь, щоб у момент передачі твору, втілюючи загальну картину композитора, виконати найдрібніші характерні його особливості. При цьому дослідник підкреслював, що деталі привертають увагу інтерпретатора лише на другій стадії роботи [5].

Вивчення фактури музичного твору допомагає розкрити таємницю явища потенційно нескінченної множинності виконавської інтерпретації. Процес виконавської інтерпретації музичного твору цікавив багато поколінь музикантів, методистів, дослідників в галузі музичної педагогіки. Велику увагу цій проблемі приділяли в своїх працях О.Гольденвейзер, К.Ігумнов, А.Корто, М.Лонг, Г.Нейгауз, С.Раппопорт, С.Фейнберг.

На сучасному етапі розвитку українського музикознавства та виконавства не останнім завданням є вивчення питань художньої інтерпретації. Про це свідчать наукові статті Л.Касьяненко, В.Москаленко, В.Приходько, Т.Рошиної.

*Мета статті.* В межах цієї статті ми мали на меті проаналізувати, узагальнити та надати власну позицію змістової сутності інтерпретація, художня інтерпретація та її розвиток.

*Вклад основного матеріалу.* Виконавська культура вчителя музики є важливим аспектом підготовки висококваліфікованого спеціаліста на рівні сучасних завдань музичного виховання та освіти. Важко переоцінити значення формування у студентів музично-педагогічних факультетів виконавських навичок, необхідних як під час проведення уроків, так і в позакласній роботі.

Виконавська культура, як відомо, формується через діяльність. Людська діяльність розгортається у двох сферах – матеріальній та духовній. Сучасна філософія в якості особливого типу діяльності висуває художню діяльність, яка знаходить відбиття у створенні художніх цінностей – творів мистецтва [2]. Художня діяльність може бути творчою (продуктивною) і не творчою (репродуктивною). Під творчою діяльністю розуміємо створення якісно нового інтелектуального продукту, відмінного від відомих зразків. Майстер, який створює твір мистецтва, є творцем, а його діяльність по своїй суті – творча. Копія оригінального твору – приклад репродуктивної діяльності. Музичний твір – це особливого роду матеріалізоване звукосполучення, яке вже втілене в партитурі чи клавірі, і є завершеним художнім продуктом. Для того, щоб стати власне твором мистецтва, цей продукт повинен матеріалізуватися у виконавстві – в цьому полягає специфіка музики. Що ж таке виконавська діяльність – вияв творчого чи репродуктивного начала по відношенню до авторського зразка? Як відомо, суть художньої інтерпретації – творчий процес тлумачення музичного твору. Проте в мистецтві інтерпретації завжди присутні елементи репродуктивного (виконавські традиції, технологічні прийоми та ін.). Очевидно, весь попередній художній досвід виконавця (репродуктивне начало) мобілізується для вирішення творчого завдання – виконавського втілення музичного твору (продуктивне

начало). Таким чином, можна зробити висновок, що виконавське мистецтво є вторинною щодо до авторського зразка, відносно самостійною художньою діяльністю, творча суть якої виявляється в кінцевому продукті – інтерпретації [7].

Інтерпретація (лат. *interpretatio* – пояснення) – художнє пояснення музиканта-виконавця (співачом, інструменталістом, диригентом чи камерним ансамблем) музичного твору в процесі його виконання [8].

Художня інтерпретація – це і виконавська діяльність, і її кінцевий результат, що у сукупності являє собою своєрідний процес, що не має прямих аналогій з іншими видами мистецтва. В процесі інтерпретації музичного твору можна виділити чотири основних етапи: виникнення художнього задуму, його формування, реалізація, перевірка та оцінка. Зрозуміло, що такий поділ носить достатньо умовний характер, оскільки неможливо визначити безпосередню межу, яка відокремлює закінчення попереднього етапу від початку наступного. Зупинимося на характеристиці кожного з етапів [6].

Інтерпретація починається з виникнення художнього задуму як певного плану дій під час постановки та реалізації виконавських завдань стосовно даного твору. Художній задум – це складний процес, який формує і направляє інтелектуальну діяльність виконавця в конкретне русло. Задуму належить своєрідна за своєю структурою роль регулятора творчих ідей, які в процесі інтерпретації можуть значно змінюватися. Виникненню задуму передують вибір твору, попереднє знайомство з ним, пошук ідей здійснення інтерпретації. На початковому етапі педагог повинен дати студентові певні орієнтири художнього тлумачення даного твору (епоха створення, основні риси стилю композитора і художнього напрямку, особливості змісту та форми в самому загальному плані). Пробудивши інтерес студента до пошуку шляхів самостійного творчого осмислення головних художніх завдань природно перейти до технологічних прийомів та засобів втілення, обумовлених розумінням цих завдань. Тобто, на першому етапі роботи над твором студентові необхідно допомогти у створенні його власної, раціональної обґрунтованої моделі виконання. При цьому важливо врахувати, що модель виконавської діяльності даного студента повинна відповідати його творчो-виконавським можливостям і загальному стилю інтелектуальної діяльності. Модель виконання є унікальним продуктом індивідуальної творчості. Наприклад, один і той же твір у різних виконавців відрізняється не тільки за художнім задумом, але й за всією сукупністю художньо-технологічних можливостей (ступінь обдарованості, професійна підготовка, музичний смак, виконавський темперамент тощо). Необхідно

зазначити, що даний етап інтерпретації передбачає головним чином безпосередню роботу за інструментом [10].

Формування художнього задуму вимагає від студента значної інтелектуальної активності, стимульованої педагогом. Проте стимуляція інтелектуальної діяльності на початкових етапах роботи над твором не повинна включати готові виконавські зразки – інтерпретацію даного твору педагогом або прослуховування записів. Дуже часто звернення студента до готової інтерпретації при несформованому власному задумі призводить до серйозних виконавських прорахунків: бездумного копіювання окремих елементів без будь-якого зв'язку із загальним художнім задумом. Розуміння кінцевих завдань, пов'язаних з виконавським втіленням конкретного твору, усвідомлення в думці цих завдань, реалізованих в рамках уявної інтерпретації – це і є художній задум. Його формуванню сприяють знання про епоху створення твору (суспільно-історичні та естетичні передумови), стилістичні особливості, основні ідеї, характер, образний зміст, принципи формотворення та ін.

На цьому етапі більша частина роботи над твором повинна здійснюватися без фортепіано. Формування художнього задуму передбачає не лише свідому, але й несвідому роботу. Подібно тому, як сучасна психологія все сміливіше ставить питання про роль несвідомого начала у творчому процесі, так і педагогам, які формують навички виконавської інтерпретації у студентів, не варто уникати цієї проблеми. Композитор за письмовим столом частіше за все не створює, а записує вже створений в думках твір. Виконавець у процесі формування художнього задуму інтерпретації повинен у значній мірі абстрагуватися від інструмента. Значення програвання твору подумки важко переоцінити. Великої ролі при цьому набуває творча уява: образні асоціації, гіпербола, аналогії з суміжними видами мистецтва. Уявне виконання є свідомою роботою. Однак постійно знаходячись під “тиском творчої ідеї”, не можна вважати пошуки і знахідки виконавця наслідком виключно свідомої аналітичної роботи. Постійна активність свідомості у напрямку творчого завдання-мети дає імпульс для несвідомої роботи іноді зовсім із несподіваними відкриттями. Художник-творець, як і виконавець, у потоці об'єктивної інформації зупиняє свій погляд на чомусь, що здатне його “здивувати” і пропущене через призму суб'єктивного творчого процесу з допомогою відповідної техніки призводить до створення твору мистецтва. Згадаємо слова П.Пікассо з приводу дитячих малюнків: “В їх роки я вмів малювати як Рафаель, але мені знадобилося все життя, щоб навчитися малювати як вони” [4, 109].

Втілення і реалізація художнього задуму – це переклад символів у думках на мову звуків. Даний етап характеризується, головним чином,

роботою за інструментом, під час якої виконавець вирішує завдання піаністичного втілення художніх ідей. Це – традиційний етап самостійної та класної роботи над твором. Великого значення набуває педагогічний показ, прослуховування записів даного твору – вперше від початку роботи – (адже художній задум виконавця вже сформований), що виключає побоювання підміни творчого завдання копіюванням відомих зразків інтерпретації. На передній план виступає система відбору виразових засобів, шліфування звукових деталей – суто технологічна робота піаніста з приводу реалізації художнього задуму. На початку ж і у її підсумку – охоплення цілого [6, 208].

В процесі занять на даному етапі педагог організує та спрямовує інтелектуальну діяльність студента з осмислення та подальшого засвоєння отриманих знань. Важливо звернути увагу на проблемність будь-якої навчальної ситуації, постановку творчих завдань, які виключають педагогічну підказку. Навіть власне виконання педагога повинно стимулювати студента до альтернативного пошуку. Таким чином, отримане завдання призведе до появи начебто нового завдання, сформульованого вже студентом самостійно. Інтелектуальна активність студента з'являється тоді, коли виникає ініціатива у вирішенні, яке виходить за межі даного завдання, ініціатива, яка стане постійною потребою до подібного роду діяльності.

Останній етап процесу інтерпретації музичного твору – перевірка та оцінка реалізованого задуму – можна вважати апофеозом роботи, оскільки на суд слухачької аудиторії (педагога, комісії) виноситься кінцевий художній продукт. Цей етап у мистецтві інтерпретації не має аналогії з іншими видами творчості. На відміну від творів, написаних композиторами, письменниками, художниками, де кінцевий продукт їхньої творчої діяльності зафіксований у партитурі, тексті, на полотні і представляє собою певну об'єктивну реальність, кінцевий продукт виконавця – реальність досить хитка, залежна від багатьох сторонніх факторів: інтелектуального рівня і відповідної підготовленості слухача, фізичного стану інтерпретатора, акустики зали, якості інструмента, а головне – від психологічної стійкості самого виконавця. Дійсно, напружена тривала робота над твором залежить від стану виконавця на естраді: в одному випадку він грає талановито, а в іншому ж без усяких видимих причин його підстерігає невдача. Домовимось розрізнити два зовсім різних поняття: естрадне хвилювання і боязнь естради. Хвилювання – це необхідний і природний стан, позбавитися від якого неможливо, та і не треба, оскільки саме він надає виконавцю імпульси незвичайності, неординарності і надає інтерпретації риси деякого художнього таїнства, безпосереднього створення твору мистецтва. Зовсім



інше – це почуття страху перед естрадою, точніше, перед слухачами. У більшості випадків подібний стан пов'язаний із відсутністю навичок публічних виступів. Проте у даному явищі існують причини і більш глибокої психологічної властивості. Так, наприклад, будь-який музикант, що виступає на концертній естраді, помічає, що твори, зіграні понад програмою, “на біс”, виконуються ним у стані більшої психологічної комфортності, ніж основна програма. Це свідчить про те, що сила самонавіювання суттєвим чином впливає і на стан виконавця. Для музикантів, які захоплюються психотерапією, дана обставина дає серйозну підставу для роздумів.

У тих випадках музикування, де не вимагається виконання напам'ять (ансамбль, концертмейстерство) естрадне побоювання зовсім зникає або виявляється в значно меншій мірі. Отже, виконавець не стільки піклується про маловиразну інтерпретацію, скільки побоюється забути нотний текст. Зрозуміло, щоб уникнути такої “запрограмованої невпевненості”, твор повинен бути вивчений досконало. Однак і в цьому випадку не виключається проблема забування тексту. Частіше за все це відбувається тоді, коли виконавець у процесі гри постійно думає про те, які звукосполучення необхідно зіграти йому в кожную наступну мить. Єдиний засіб боротьби з цим – переключити свідомість і примусити її працювати на інших “інтелектуальних частотах”: контролювати фразування, проводити динамічну лінію, “захопитися” метроритмічною стихією тощо. Важливо також тренувати музичну винахідливість: не намагатися починати з того місця, де зупинилися, а намагатися “проскочити” його, не втрачаючи головного в музичному оповіданні. Від технологічних невдач ніхто не застрахований. Необхідно виробляти психологічну стійкість у розумінні тактичних та стратегічних завдань мистецтва інтерпретації[3].

*Висновки:* отже, відправною точкою інтерпретації музичного твору є записаний композитором нотний текст. Крім професійного його відтворення і загального проникнення в художній задум твору, самим складним для виконавця є оволодіння стилем даного автора, іншими словами, розуміння стилістичних особливостей, які становлять специфіку композитора. Недарма найбільш розповсюдженим і серйозним докором інтерпретатору є сакраментальне “не в стилі”. Зазначимо, що проблема інтерпретації зрештою є проблемою стилю.

### **Список використаних джерел:**

1. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано. / А. Алексеев. – Москва, 1971. – С. 381.

2. Алексеев А. Творчество музыканта-исполнителя: На материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и настоящего. / А. Алексеев. – Москва: Музыка, 1991. – С. 156.
3. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве. / Сост. Н. Дмитриева. – Москва, 1981. – С. 486.
4. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах: навч. пос. / Н. Кашкадамова. – Тернопіль: СМП Астон, 1998. – С. 216.
5. Корто А. О фортепианном искусстве. / А. Корто. – Москва, 1965. – С. 246.
6. Кочнев Ю. Музыкальное произведение и интерпретация. // Советская музыка. – 1969. – № 12. – С. 56-60.
7. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е. Либерман. – Москва: Музыка, 1988. – С. 234.
8. Москаленко В. Про специфіку музичної інтерпретації // Проблеми музичної інтерпретації. – Київське музикознавство. – Київ, 1999. – Вип. 2. – С. 4-14.
9. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – 4-е изд. – Москва: Музыка, 1982. – С. 300.
10. Раппопорт С. О вариантной множественности исполнительства. // Муз. исполнительство. – Москва, 1972 – Вып. 7 – С. 3-47.
11. Шип С. Музична форма від звуку до стилю. / С. Шип. - Київ: Заповіт, 1998. – С. 368.

#### ***Аннотация***

#### ***Этапы подготовки художественной интерпретации музыкального произведения в процессе фортепианной деятельности студентов факультета искусств***

*В статье проанализированы этапы художественной интерпретации музыкального произведения. Конкретизировано смысл и содержание интерпретации и художественной интерпретации. В структуре исследуемого феномена выделено этапы: возникновение художественного замысла, воплощение и реализация художественного замысла, проверка и оценка реализованного замысла.*

**Ключевые слова:** *интерпретация, художественная интерпретация.*

Токарчук Василиса Олегівна,  
студентка 51 ММ, факультет мистецтв,  
керівник Михаськова М. А.

### Ігрова діяльність як засіб музично-естетичного розвитку учнів старшого шкільного віку

*У цій статті розкриваються різноманітні підходи авторів до поняття «гра». Аналізуються думки філософів, науковців до поняття «гра», «ігрова діяльність». Пропонується аналіз змісту і видів ігор.*

**Ключові слова:** естетичний розвиток, формування естетичного сприймання дітей, музично-ігрова діяльність, зміст ігор, види ігор.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Особливу значущість мають питання формування в учнів навичок ігрової діяльності на уроках музичного мистецтва в старших класах. «Духовне життя дитини, - писав В. Сухомлинський, - повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Без цього вона - засушена квітка». [1]

Гра – вид діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі, який приносить задоволення. Ігрове начало тією чи іншою мірою властиве будь - якій діяльності, особливо якщо вона має естетичну цінність. Із художньою діяльністю гри єднають такі ознаки, як вільна творчість – гра психічних сил, незалежна від утилітарних людських потреб і меркантильних інтересів, внутрішня емоційна насиченість (емоціогенність), а також умовність дії, ситуації.

*Ступінь дослідженості проблеми.* Феномен гри протягом усієї історії людства привертав до себе увагу визначних мислителів (Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Ф. Фребель, Ф. Шіллер та ін.). Зарубіжна педагогіка, психологія, культурологія (В. Акслайн, Ф. Бонтейдайт, В. Вундт, К. Гросс, К. Левін, Д. Мід, М. Монтессорі, Д. Селлі, Г. Спенсер, З. Фрейд, Й. Гейзінга) приділяють значну увагу дослідженням соціально-психологічної ролі та культурно-функціонального поля гри. Наукові дослідження гри як методу навчання і виховання знаходимо у спадщині П. Блонського, В.Верховинця, П. Каптерева, Я. Корчака, А. Макаренка, С. Русової, В.Сороки-Росинського, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Глибоке розуміння ігрової діяльності започатковане у працях відомих вітчизняних психологів Л. Виготського, О. Запорожця, В. Зінковського, Д. Ельконіна, О.Леонтєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова.

*Мета статті.* Розкрити суть сучасних ефективних педагогічних ігрових

технологій, які забезпечують активізацію музично - творчої діяльності старших школярів; висвітлити ключові аспекти теорії та практики використання ігор у процесі музично - естетичного розвитку дітей.

*Виклад основного матеріалу.* Активне використання ігрової діяльності в навчальному процесі дає змогу успішно формувати і закріплювати позитивне ставлення учня до навчальної діяльності.

Ігрова форма дає учням можливість:

- спільно вирішувати завдання;
- спілкуватись, враховуючи думку товаришів;
- змінювати міжособистісні стосунки;
- проявляти себе, свої знання, вміння, свій характер, волюві якості, своє ставлення до інших людей;
- досягати мети (перемоги) й усвідомлювати шляхи її досягнення;
- відчувати радість досягнення мети, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили.

Академік О. Савченко підкреслює важливий дидактичний висновок: «навчальна діяльність визріває в надрах ігрової і лише поступово стає провідною» [2]. Навіть самий недосвідчений батько може припустити, що ігри для учнів старших класів підібрати набагато складніше, ніж, приміром, ігри для молодшого школяра.

Мистецтво і гра мають багато спільного. Проблемою спорідненості, зближення мистецтва і гри філософи почали цікавитися ще з кінця XVIII ст., з часів Ф. Шіллера («Листи про естетичне виховання»). Німецький поет і драматург розумів гру як дійство, в якому людина вільно розкриває свої сутнісні сили, утверджуючись як творець вищої реальності — естетичної. Головна теза його теорії естетичного виховання така: «Шлях до свободи пролягає тільки через красу, а суть останньої — в грі» [3].

Гра — це не імітація життя, а саме життя. Це насамперед творча дія, яка розгортається немовби не в реальному просторі, а у світі символічних значень, живої фантазії. Природа гри синкретична і міфологічна, що відповідає характеру мислення дитини, яка сприймає світ цілісно, не розділяючи реальне і «придумане» непробивними мурами. Ігри виробляють в учнів «рефлекс свободи», адже рішення приймається самостійно, шляхом природного пізнання – інтуїтивного відкриття.

Нідерландський філософ і культуролог XX ст. Й. Хейзінга, автор оригінальної концепції «Людини граючої» («Homo ludens»), обґрунтував особливе значення гри в розвитку культури людства. Він вважав, що розгадка феномену гри у вічному прагненні людини особистісно самоствердитися за рахунок пошуку нових світів. «Ігрова концепція» людини видатного філософа поширена в педагогічних інноваціях США, Японії, країн Європи.

Гра – це модель певного реального процесу, імітація, відтворення в умовних обставинах певних життєвих ситуацій.

Теслюк Марія Вікторівна у своїй роботі з учнями старших класів використовує моделюючі інтерактивні ігри. Кожна така гра відбувається за схемою. Учні опиняються у певній ситуації, на основі якої вони отримують ігрове завдання. Для його виконання діти об'єднуються у групи й обирають відповідні ролі залежно від конкретної педагогічної мети уроку, його змісту, індивідуальних психологічних особливостей та рівня розвитку. Інтерактивні технології ситуативного моделювання проводить з одним учнем, групами або всім класом. Наприклад:

«Відгадай і заспівай» Учні об'єднуються у дві, три, чотири групи. Необхідно відгадати мелодію, яка прозвучить у запису, а потім її виконати під фонограму.

«Що визнаєте про...» Гру доречно використовувати для перевірки знання учнями музичних термінів, стилів, виконавців тощо. Грають дві команди за принципом «Що? Де? Коли?». Для закріплення вивчених теоретичних знань, використовує технології колективно - групового навчання такі як: «Мозковий штурм», «Незакінчене речення», «Мікрофон», «Мистецька експертиза», «Журі», «Музичне лото», «На мою думку» [4].

У мисленні учнів старших класів також переважає аналітична діяльність тому, більш актуальним для даного віку буде вибір тих ігор, які спрямовані на активну розумову роботу. Як приклад, можна навести популярні комп'ютерні ігри, де потрібно застосування логічних та аналітичних здібностей.

І якщо молодший шкільний вік характеризується нестійкістю пізнавальної діяльності, то для старшого школяра, як показують педагогічні дослідження, характерна стійкість і певна стабільність пізнавальних інтересів. Більшою мірою це стосується старшокласників, що відрізняються успіхами в навчанні. Причому для старшого шкільного віку більший інтерес представляють точні науки, ніж гуманітарні напрямки.

Спираючись на дані характеристики, можна припустити, що оптимальний варіант у виборі ігор для учнів старших класів можуть представляти ігри, що вимагають математичних розрахунків і застосування знань у сфері природничих наук.

Практично будь-який сучасний магазин іграшок володіє найширшим асортиментом ігор для школярів. Однак підбираючи ту чи іншу гру, батьки і педагоги повинні враховувати особливості, якими характеризується той чи інший віковий етап. Крім цих узагальнених

показників, не слід обходити увагою і індивідуальні особливості особистості підростаючої людини.

*Висновки.* Отже, виокремимо декілька моментів, актуальних для нашої статті. По-перше, активне використання ігрової діяльності в навчальному процесі дає змогу успішно формувати і закріплювати позитивне ставлення учня до навчальної діяльності. По-друге, гру доречно використовувати для перевірки знань учнями музичних термінів, стилів, виконавців тощо. По-третє, ігри виробляють в учнів «рефлекс свободи», адже рішення приймається самостійно, шляхом природного пізнання – інтуїтивного відкриття.

Розгляд та осмислення змісту понять «*гра*», «*ігрова діяльність*» з точки зору філософії, естетики, психології та педагогіки переконує нас в тому, що гра – це не імітація життя, а саме життя. Це насамперед творча дія, яка розгортається немовби не в реальному просторі, а у світі символічних значень, живої фантазії.

#### **Список використаних джерел:**

1. Методологія проведення інтерактивних занять із предмета «страхування» на основі ділової гри / Юрій Антоневиц, Людмила Самсон // Педагогіка - Нова педагогічна думка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19360-metodologiya-provedennya-interaktivnix-zanyat-iz-predmeta-straxuvannya-na-osnovi-dilovo%D1%97-gri.html>

2. Ігрові художньо-педагогічні технології // Ігрові художньо-педагогічні технології [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studopedia.org/3-143570.html>

3. Програма. Мистецтво і гра що в них є спільного? // Програма. Мистецтво і гра що в них є спільного? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studopedia.info/4-117020.html>

4. Теслюк Марія Вікторівна Ігрова форма подачі інформації на уроках музичного мистецтва / Теслюк Марія Вікторівна // Ігрова форма подачі інформації на уроках музичного мистецтва [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

[http://navigator.rv.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5568:2015-03-09-08-10-52&catid=32:2013-02-09-10-10-57&Itemid=37](http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=5568:2015-03-09-08-10-52&catid=32:2013-02-09-10-10-57&Itemid=37)

Юрій Антоневиц, Людмила Самсон

**Федчук Ольга Василівна,  
студентка 51ММ, факультет мистецтв,  
керівник Підгурська С. С.**

**Імпресіонізм: спільні риси стилю в світовому та українському живописі та музиці з огляду на сучасне викладання дисциплін художньо-естетичного циклу.**

*У цій статті розкриваються спільні риси стилю імпресіонізм в живописі та музиці з позицій сучасного підходу до викладання художньо-естетичних дисциплін у школі, аналізується можливий вплив на формування світогляду та світосприйняття школярів, формуються принципи комплексного підходу до аналізу, пошуку аналогій та спільних рис у стилях українського і зарубіжного мистецького простору.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Виховання учнів в сучасному інформаційному просторі має неабияке значення для формування художньо-естетичної культури учнів, їх світосприйняття та світогляду. Тому доцільно спрямувати процес пошуку нових вражень на найкращі зразки світового та українського мистецтва у стилі імпресіонізм, сформувати схильність до аналізу та синтезу спільних рис стилів у мистецькому просторі, навчити бачити навколо себе красу природи, простих речей і явищ.

*Ступінь досліджуваності проблеми.* Проблемою аналізу стилю імпресіонізм та викладанням його в учбових закладах займалися: Алпатов М.В., Гуревич П. С., Дмитрієва Н.А., Кабалевський Д. Б., Попова Є. В., Терентьєва Н. А. Швейцер А., Яворська Н. В. У наш час проблемою загальної мистецької освіти займаються: Масол Л. М., Колосова Л. М., Руденко О. М., Телячий Ю. В. Проте на сьогодні є протиріччя між світовою, і, зокрема вітчизняною культурною спадщиною, можливістю ознайомлення з нею, і незацікавленістю учнівської молоді надбаннями мистецтва, відсутністю потреби знайомлення із світовими шедеврами.

*Мета статті* розглянути стильові особливості імпресіонізму у світовому та українському живописі на прикладі яскравих його представників та відомих світових шедеврів в контексті викладання дисциплін художньо-естетичного циклу.

*Виклад основного матеріалу.* Викладання дисциплін художньо-естетичного циклу має безпосередній вплив на формування естетичної культури людини [2]. Як зазначають Колосова Л. М., Руденко О. М., цей процес особливо важливий у підлітковому віці, коли відбувається закріплення накопиченого естетично-ціннісного досвіду, його осмислення

та інтенсивне збагачення. У процесі естетичного сприйняття докільля дітей підліткового віку цікавить не лише зовнішня форма, а й внутрішня сутність, соціальні значущість оточуючих предметів [6 с.2]. Між тим, твори композиторів імпресіоністського напрямку з їх яскравою, барвистою звуковою палітрою і мальовничо-зримими образами, що запам'ятовуються, могли б бути активніше задіяні в шкільному навчанні. Вони здатні не лише притягнути увагу учнів до одного з цікавих історико-художніх напрямів в мистецтві, але і всіляко стимулювати дитячу творчу фантазію.

У сучасній практиці викладання музики в загальноосвітніх школах, знайомство дітей з імпресіонізмом майже не здійснюється. Імпресіонізм - поняття досить складне, і детальне розкриття його школярами не є обов'язковим. Але абсолютно проходити повз нього в процесі навчання було б невірно, оскільки залишиться неосвітленим значний етап історичного розвитку в мистецтві, зокрема в живописі та музиці. Тому зіткнення з художнім та музичним імпресіонізмом, хоч би в плані формування загального уявлення про нього, нам бачиться необхідним. Не можна сказати, що твори імпресіоністів абсолютно не представлені у відомих на сьогодні програмах для загальноосвітньої школи. Так, у Програмі Ю. Б. Алієва знайомство з ними здійснюється в контексті вивчення стилів і художніх напрямів.

На вивчення імпресіонізму відводиться порівняно невелика кількість часу і круг запропонованих творів, на наш погляд, складний для дитячого сприйняття. Твори композиторів-імпресіоністів включені і в Програму Д. Б. Кабалевського. Він притягає їх в якості матеріалу для слухання в середніх класах [5 с.186]. Теми, в аспекті яких розглядаються твори К. Дебюссі і М. Равеля не вибудовуються в єдину систему. Три образи не зможуть сформувати у школярів почуття стилю, що є одним із завдань авторської Програми. Обертає на себе увага і Програма музично-естетичного виховання Н. А. Терентьевой. Автор вже в другому класі знайомить учнів з музикою імпресіоністів, притягаючи на допомогу інші види мистецтва. Ні у одній з названих програм немає звернення до творів, адресованих дитячій аудиторії, адже саме вони в першу чергу могли б бути використані - причому не лише для характеристики імпресіоністського стилю у рамках циклу зайняття, присвяченого одній узагальновальній темі, цілком можливо їх органічне включення в найрізноманітніші теми шкільної програми. Згідно із «Комплексною програмою художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах», яка наголошує на нерозривності художньо-естетичних дисциплін, ознайомлення із стилем імпресіонізм в живописі та музиці якнайдоцільніше формує у учнів міжпредметний,



міжстильовий та міжсвітовий зв'язок та поглиблює знання, які учні вже отримали протягом вивчення предметів з даного циклу.

Згідно з Концепцією, яка розроблена відповідно до Законів України про загальну середню освіту, ґрунтується на основних положеннях концепції про загальну середню освіту і спрямована на реалізацію національної Доктрини розвитку освіти в Україні, учні мають навчитися усвідомлювати цілісний загальнокультурний простір, який базується на загальносвітових досягненнях у галузі мистецтва, поважати і розуміти культурну спадщину інших країн і народів, любити і знати власне мистецтво і культуру [1 с.2]. У контексті цієї концепції доцільно зважити на риси і стилі (зокрема, імпресіонізм, який майже одночасно виникнув і сформувався у провідних галузях мистецтва і культури багатьох країн), що об'єднують різні галузі мистецтва і культурний простір всесвіту, проаналізувати процеси, які призвели до формування даних рис і стилів, поглибити знання, зорові і слухові враження від ознайомлення із найкращими зразками світової культури і мистецтва. Під впливом від ознайомлення і вивчення цілого культурного пласту формується і змінюється світогляд майбутнього громадянина, його система цінностей, характер: «Мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів.

Мета художньо-естетичного виховання полягає в тому, щоб у процесі сприймання, інтерпретації творів мистецтва і практичної художньо-творчої діяльності формувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва, розвивати естетичну свідомість, загальнокультурну і художню компетентність, здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні. [1 с.2] Ознайомлення із найяскравішими рисами стилю «імпресіонізм» у мистецтві якнайкраще підходить для реалізації мети даної концепції. На даному прикладі дуже добре прослідковуються причинно-наслідкові та міжпредметні зв'язки світових процесів у культурі та мистецтві, запускається процес аналізу та синтезу даних міжпредметних та міжнародних культурних та мистецьких зв'язків, які характерні для більшості світових процесів. Це важливо для формування пацифізму, гуманізму, лояльності, толерантності та демократичного відношення і ставлення як до своїх співвітчизників, так і до громадян і культури інших країн, до всесвіту в цілому, що відповідає таким принципам художнього виховання Концепції:

1) синергетичний підхід, що зумовлює націленість освітньо-виховної системи на художньо-естетичний саморозвиток особистості

шляхом поєднання освіти із самоосвітою, виховання із самовихованням, на їх безперервність і відкритість до змін;

2) природовідповідність (врахування вікових особливостей та індивідуальних здібностей учнів) та культуровідповідність (розгляд системи художньо-естетичної освіти та виховання школярів як соціокультурного феномену, забезпечення культурної спадкоємності поколінь);

3) гуманітаризація і гуманізація (повага до інтересів і потреб особистості, "олюднення" знань, побудова навчально-виховного процесу на основі педагогіки співробітництва, толерантності взаємин і спілкування);

4) цілісність, що передбачає багатофакторну взаємодію відображених у змісті освіти та виховання основних компонентів соціального досвіду - художньо-естетичних знань, світоглядних уявлень, емоційно-ціннісного ставлення, художніх умінь, творчості;

5) поліхудожність, інтегральність, діалогічність (відображення в змісті художньо-естетичної освіти та виховання об'єктивно існуючих зв'язків між видами мистецтв, діалогу культур);

6) взаємозв'язок художньо-естетичного виховання з соціокультурним середовищем (координація шкільної та позашкільної роботи, узгодження освітніх і дозвіллевих заходів, гармонізація суспільних, професійно-педагогічних і сімейно-родинних виховних впливів.» [1, с.3].

Імпресіонізм - один з найяскравіших і найцікавіших напрямів у мистецтві останньої чверті XIX століття, що народився у дуже складних умовах. Незважаючи на свою короткочасність, імпресіонізм істотно вплинув на мистецтво Франції, США, Німеччини, Бельгії, Італії, Англії, Росії, України. На думку М. Алпатова, чистого імпресіонізму, ймовірно, не існувало, бо це не доктрина, яка може набувати канонізованих форм. Французьким художникам-імпресіоністам різною мірою притаманні ті чи інші його риси. Зазвичай під терміном «імпресіонізм» розуміється напрям у живописі, хоча його ідеї знайшли своє втілення і в інших видах мистецтва, як наприклад, у музиці [3 с. 90]. Імпресіонізм (від фр. *impression* — враження) — мистецька течія у живописі, а також в літературі та музиці, котра виникла в 1860-х роках та остаточно сформувалася на початку 20 століття у Франції. [4] Наприкінці 19 – на початку 20 сторіччя почали відбуватися грандіозні зміни у самих різних сферах людського буття. Це був час небувалих змін та революцій, науково-технічного прогресу та досить суттєвих змін у мистецтві. Цей процес у повній мірі відображає настрої у суспільстві того часу. Він має певну логіку і закономірності, свої правила. З одного боку, мистецтво на

початку 20го сторіччя позиціонує себе як нове, відказуючись наслідувати класичні правила і традиції, спроба переосмислення старих традицій, з іншого – це час нових рішень, сміливих ідей, творчого пошуку і втілення новацій і експериментів, на стиснутих жодними перешкодами. Нарешті митці отримали давно очікувану можливість орієнтуватися на власний смак і уподобання. Найвідоміші висловлювання художників-імпресіоністів: "Секрет порядку і щастя полягає в тому, щоб робити роботу з любов'ю." Пер Огюст Ренуар "Я хочу уразити Париж за допомогою яблук!", "Истина в природі, я це доведу. " Поль Сезан; " Творчий підхід полягає в тому, щоб дозволити собі помилятися. Мистецтво полягає в тому, що б знати, які помилки залишити. " Едгар Дега.

В Парижі, навесні 1863 року у Палаці Промисловості журі відомого салону – художньої виставки - відхиляє майже всі картини – більш як 70 відсотків полотен художників того часу. У величезний скандал, який розгорівся під час відбіркового туру робіт, змушений був втрутитися Наполеон III. Переглянувши та поверхово ознайомившись із роботами, що були відхилені високим журі, він милостиво дозволив розмістити їх в іншій частині Палацу Промисловості. Так з'явився вернісаж, що отримав виразну назву «Салон бунтівників». Публіка, що була привчена до офіційного академічного мистецтва, перебуває у стані подиву – насамперед від Едуарда Мане, який представив картину «Сніданок на траві». Ще через два роки Е. Мане розміщує картину «Олімпія», де зображена молода дівчина із чорною бархаткою на шиї. Всі, хто бачить цю картину, впізнають відому паризьку куртизанку. Багаточисленна охорона безсила перед розгніваним натовпом і картину розміщують високо попід стелею, щоб її не пошкодили обурені парижани. Критики і преса захлиналися від обурення та подиву. На захист картини виступили небагато численні художники і письменники, у їх числі Еміль Золя: «Він познайомив нас з Олімпією, дівчиною, яку він зустрічав на паризьких вулицях, із плечима, закутаними в холодну лянялу шаль... Місце пану Мане в Луврі вже забезпечене.»

Навколо нового стилю об'єдналися багато художників, які не визнавали офіційні канони в мистецтві й намагалися рухатися власним шляхом: Клод Оскар Моне (1840-1926), Каміль Піссаро (1830-1903), П'єр Огюст Ренуар (1841-1919), Альфред Сіслей (1839-1899), Едгар Дега (1834-1917), Поль Сезан (1839-1906), Джеймс Вістлер, (1834-1903) та багато інших. Неприйняття та неприймання нового мистецтва тривало до 1886 року, коли відбулась остання, восьма виставка цих художників.

Імпресіонізм в музиці багато у чому наслідував художні принципи – зображення вражень за допомогою музичних прийомів, музичної

фактури, ладо-тональних співвідношень, звуковисотних знахідок, відхід від традиційних музичних форм, тяжіння до єдності, швидкоплинності, легкості сприймання, прозорості і колоритних співставлень.

Для імпресіонізму в музиці характерно: зображення миттєвих, випадкових рухів і ситуацій, як би прагнення до передачі першого безпосереднього враження від явища; естетика почуттів, милування красою світу, свіжість і безпосередність сприйняття життя світла і трепетна образність; текуча форма в передачі тонких настроїв, психологічних нюансів, мінливих станів душі; у мелодиці «принцип розмитих граней»: хиткість, невловимість, нечіткість зображення; імпровізаційність; гнучка ритміка, примхлива; акорди розширеного мажору-мінору, відмова від явних функціональних тяжінь; колористична роль гармонії; застосування збільшених тризвуків, септакордів, нонакордів; рух паралельними тризвуками і септакордами; використання «незвичайних» ладів: пентатоніки, цілотнового звукоряду, діатонічних ладів, модальної техніки; інтерес до оркестрової барвистості. Але якщо художники намагалися виборювати своє «місце під сонцем», музика, як швидкоплинна течія, пробилася собі дорогу і винесла представників імпресіонізму на широкий загал без явного неприймання і засудження.

Передвісником, а за деякими джерелами і засновником нового стилю (а також декількох інших, таких, як модерн, примітивізм, конструктивізм, мінімалізм) в музиці став французький композитор Ерік Саті, новатор і винахідник нового жанру «фонові», або «меблювальної» музики, яку не треба спеціально слухати і вона може звучати як фоновий супровід на вернісажах, у фойє, магазинах і т.п. і Клод Дебюссі, який був з ним у дружніх стосунках. Яскравим представником імпресіонізму у французькій музиці є Моріс Равель. Розгляд дитячих фортепіанних циклів К. Дебюссі ("Дитячий куточок") і М. Равеля ("Моя матінка гуска") вже у молодшому шкільному віці дає зрозуміти дітям основні риси імпресіонізму в музиці.

Знайомство з більш складними творами доцільно проводити поступово, постійно звертаючись до найвідоміших зразків імпресіонізму у живописі. М. Волошин (російський письменник і поет) писав: «Зародження імпресіонізму було радісним, як рання весна. Перші імпресіоністи вийшли на світло із темряви й як діти, раділи сонцю і кольорам». Своєю назвою стиль імпресіонізм зобов'язаний картині Клода Моне «Враження. Схід сонця». В ній втілений короткий але яскравий перехід від темряви ночі до ранку – це момент, коли величезний жовтогарячий шар впливає з-за хмари у вранішні сутінки. Його червоні промені виблискують на водній поверхні, відбиваючись у ріці. Сизо-молочний серпанок туману огорнув обриси предметів, що знаходяться у

бухті. Критик Луї Леруа почув якусь іронічну влучність у цій назві і слово «імпресіонізм», яке було сказано із посмішкою, стало відноситись до всіх картин, написаних у цьому стилі.

У творах вітчизняних митців аналітичність французького імпресіонізму набувала ліричного емоційного звучання, інтерпретуючи його колористичне розмаїття саме як прояв індивідуального переживання світу, авторської емоційності. Така суб'єктивність, емоційність втілювалась насамперед у пленерному пейзажі, що став засобом осмислення не тільки національного простору, а й цариною, де безпосередньо вирішувалися живописні завдання. Так, «спілкуючись з природою», вони фіксували часові зміни, світло-кольорові ефекти, аналізували та відтворювали найтонші нюанси стану навколишньої дійсності, за рахунок ефекту недомовленості, незавершеності передавали відчуття рухливості життя. Ці прийоми художники широко використовували у своїх композиційно визначених творах.

Залучення українських художників до імпресіонізму, як зазначає Н. Асеева, розпочалося з помітним запізненням - у кінці 1880-х - на початку 1890-х років. Яскравий представник імпресіонізму в українському живописі - Іван Труш - один з українських художників-імпресіоністів, оригінальний колорист. Своєю творчістю він поклав початок відродженню галицько-українського живопису. Найвідоміші пейзажні шедеври: «Дніпро під Києвом», «Михайлівський собор», «Андріївська церква» в Києві, «Могила Т. Шевченка». Залишив нам понад 350 портретів видатних діячів культури, науки того часу (І. Франка, Лесі Українки, М. Драгоманова, М. Лисенка, та ін.). Ще один представник українського імпресіонізму в художньому мистецтві - О. Мурашко. Він плідно працював в жанрі портрета - «Портрет дівчини», «Портрет юнака, який читає книгу», «Портрет Зінаїди Євдокимової», «Портрет художника Миколи Петрова». Однак художник поєднував портрет із пейзажем. Образ природи у нього, на відміну від образу людини, завжди позначений етюдною незавершеністю, що допомагає розкрити пластичну єдність людини й оточуючого світу [7 с. 43]. «Ілюзія світла була його богом, і не було митця, рівного йому в досягненні цього дива живопису.» - так сказав про Архіпа Куїнджі всесвітньовідомий російський художник І. Рєпін. У 1878 році на Всесвітній виставці в Парижі в присутності Куїнджі були представлені твори художника, викликали загальне захоплення як публіки, так і критики. Всі відзначали в його роботах відсутність іноземного впливу. Відомий критик і захисник імпресіонізму Еміль Дюранті, називав Куїнджі «найцікавішим між молодими живописцями, у якого більше, ніж у інших, відчувається оригінальна національність». Найвідоміші картини: «Вечір на Україні», над якою він трудився 23 роки,

трилогія «Північ», «Березовий гай» і «Після дощу» (всі — Державна Третьяковська галерея, Москва). Пейзажі продемонстрували глибоке вивчення художником імпресіонізму.

*Висновки.* Реалістичний характер і художнє чарівність шукань імпресіоністів безперечні. Вирішальне значення для долі художнього розвитку Франції і Західної Європи в цілому мали новаторські реалістичні пошуки Едуарда Мане і Огюста Родена, гостро виразне мистецтво Едгара Дега і, нарешті, творчість групи художників, найбільш послідовно втілили принципи мистецтва імпресіонізму: Клода Моне, Піссаро, Сіслея і Ренуара. Ці художники вписали яскраву сторінку в історію реалістичного мистецтва XIX століття. Їхня заслуга в тому, що вони пристрасно боролись із штампами холодного академізму і з бравурною вульгарністю, ідейною злиденністю салонного мистецтва того часу, прагнули до втілення піднесених ідей і почуттів, вирішення за допомогою мистецтва складних етичних і психологічних проблем своєї епохи. Не залишилася осторонь від впливу імпресіонізму і музика. Яскраві представники цього напрямку К. Дебюссі, М. Равель розширили колористичні засоби музичної виразності (в області гармонії, інструментовки). Поверховий аналіз прийомів та рис імпресіонізму, на який слід звернути увагу учнів в образотворчому мистецтві: робота чистим кольором без чорного; робота швидкими мазками; серійність; емоційність; «ні» краю полотна; зображення сучасне життя; робота на повітрі (на пленері). В музиці: увагу до мініатюр; уривчасті, короткі мелодії; емоційність; багата оркестрова палітра; широкий діапазон звучання, незвичні гармонії.

### **Список використаних джерел:**

1. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах: Наказ від 25.02.2004 р. № 151/11
2. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України. – 2004. № 94 (3 грудня). – С. 6
3. Алпатов М.В. Этюды по всеобщей истории искусств / М.И. Алпатов. – М. : Советский художник, 1979. – 376 с.
4. Вікіпедія
5. Кабалеvский Д. Б. Программа по предмету Музыка Учебное издание. — 3-е изд. / Д.Б. Кабалеvский. – М.: Просвещение, 2006. — 225 с.
6. Колосова Л. М. Руденко О. М. «Формування естетичної культури учнів на уроках музичного мистецтва та художньої культури на засадах інтегративного підходу» / Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць Хмельницький: Поліграфіст-3, 2016. – Вип.5. – 130 с.
7. Культурология: учебное пособие / [Под. ред. Столяров Д.Ю.]. – М. : НОРМА-ИНФРА-М, 2003 – 327 с.

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

**Наукове видання**  
***матеріалів студентської науково-практичної конференції***

***" Теоретико - методичні аспекти мистецької освіти:  
проблеми теорії і практики "***

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